

E-ISSN 1981-4798
ISSN 1414-3089

TEMPO

Tempo da Ciência - Revista de Ciências Humanas e Sociais
Publicação do Centro de Ciências Humanas e Sociais-CCHS e
Colegiado do Curso de Ciências Sociais
UNIOESTE - Campus de Toledo

DA

CIÊNCIA

Volume 32 - Número 63 - 1º Semestre de 2025

Tempo da Ciência

Volume 32 Número 63
1º semestre de 2025

E-ISSN 1981-4798
ISSN 1414-3089

**INDEXADORES:
SISTEMA LATINDEX
SUMÁRIOS DE REVISTAS BRASILEIRAS**

Centro de Ciências Humanas e Sociais – Colegiado do Curso de Ciências Sociais
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIOESTE - CAMPUS DE TOLEDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ- UNIOESTE / CAMPUS DE TOLEDO

REITOR

Alexandre Almeida Webber

DIRETOR DO CAMPUS DE TOLEDO

Patrícia Stafusa Sala Battisti

DIRETOR DO CCHS – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS/CAMPUS DE TOLEDO

Sílvia Antônio Colognese

COORDENADOR DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Roberto Bíscoli

T 288 Tempo da Ciência: revista de ciências sociais e humanas / Centro de Ciências Humanas e Sociais da UNIOESTE. Revista do Núcleo de Documentação Informação e Pesquisa / Campus de Toledo. - v. 1, n. 1(1994) -- Toledo: Ed. Toledo, 1994. - v. 29 n. 57(2022), -- Toledo: Ed. Toledo, 2022.

Semestral.

v.2, n.3 – 1º semestre de 1995

v.2, n.4 – 2º semestre de 1995

A partir do v. 4, n. 8 passou a ser editada pela EDUNIOESTE, Cascavel.

E-ISSN: 1981-4798

ISSN: 1414-3089

Indexadores: Latindex; Sumários

1. Ciências Sociais – Periódicos 2. Ciências Humanas – Periódicos 1. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Toledo. II Revista de Ciências Sociais do Núcleo de Documentação Informação e Pesquisa – NDP / Campus de Toledo

CDD 20. ed. 300.5

Ficha Catalográfica: Marilene de Fátima Donadel – CBR 9/924

Capa

Roberto Bíscoli

Diagramação

Roberto Bíscoli

Suporte Técnico

Revisão Ortográfica e gramatical

Endereço para correspondência

UNIOESTE – Colegiado do Curso de Ciências Sociais

Rua da Faculdade, 645 – Jardim La Salle – Toledo – PR CEP 85903-000

E-mail: revistatempodaciencia@yahoo.com.br

EDITOR

Dr. Roberto Biscoli

CONSELHO EDITORIAL - PRESIDENTE:

Dr. Antônio Pimentel Pontes Filho

MEMBROS:

Eric Gustavo Cardin

Sílvio Antônio Colognese

Geraldo Magella Neres

Fábio Lopes Alves

CONSELHO CONSULTIVO

Adriano Premebida – FADB

Alberto Paulo Neto – PUC-PR

Ana Cleide Chiarotti Cesário – UEL

Carla Cecília Rodrigues Almeida – UEM

Emilce Beatriz Cammarata – NM, Argentina

Eric Gustavo Cardin – UNIOESTE

Eric Sabourin – CIRAD, França

Ernelo Schallenberger – UNIOESTE

Evaldo Mendes da Silva – UFAL

Gabriel Feltran – UFSCAR

Geraldo Magella Neres – UNIOESTE

Ileizi Luciana Fiorelli Silva – UEL

Joana Coutinho – UFMA

João Virgílio Tagliavini – UFSCar

José Lindomar C. Albuquerque – UNIFESP

María Lois – Universidad Complutense de Madrid

Maria Salete Souza de Amorim – UFBA

Martha C. Ramirez-Galvez – UEL

Miguel Angelo Lazzaretti – UNIOESTE

Oscar Calavia Sáez – UFSC

Paulo Roberto Azevedo – UNIOESTE

Rafael Antônio Duarte Villa – USP

René E. Gertz – PUCRS e UFRGS

Ricardo Cid Fernandes – UFPR

Wagner Pralon Mancuso – USP

SUMÁRIO

EDITORIAL

Roberto Bíscoli

Pg. 7

DOSSIÊ: EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

*Thiago Rafael Mazzarollo, Jaqueline Angelo dos Santos Denardin,
Tania Aparecida Martins*

Pg. 8-11

A importância da luta pelos direitos de pessoas com deficiência: surdez

Ana Aline Jesuíno, Vanessa Anbaia Ribeiro, Marciana Pelin Kliemann

Pg. 12-31

Tecnologias digitais e DUA: reflexões para uma escola inclusiva para a pessoa com TEA

Carmen Frantz Kliemann, Telma Alves Teixeira, Sandra Aparecida Machado

Pg. 32-54

Uma reflexão interdisciplinar sobre a surdocegueira no âmbito educacional

*Clarice Fabiano Costa Palavissini, Rosinéia dos Santos Aragão Sanches, Leticia
Natsumi Yoshida, Cyntia Karla Sorgatto Bueno, Lourdes Aparecida Della Justina,
Helaine Maruska Vieira Silva*

Pg. 55-75

Aprendizagem da língua portuguesa por meio de recursos educacionais digitais para o estudante surdo no ensino fundamental

Gislaine Maria Kubaski de Freitas, Ini Messias da Rosa, Marciana Pelin Kliemann

Pg. 76-93

Aspectos históricos da vida e da educação das pessoas com deficiência no tocante à formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva

Josimar Ribeiro dos Santos, Kethlyn Isadora Libanio Alves, Jane Peruzzo Iacono

Pg. 94-120

Inclusão no ensino superior: desafios e avanços no atendimento educacional especializado a estudantes com transtornos específicos da aprendizagem

Leticia Zago de Oliveira, Claudineia Aparecida de Oliveira Pelin, Flávia Pereira dos Santos

Pg. 121-136

Guia de práticas pedagógicas inclusivas: uma experiência de extensão universitária

Lilian Késia Muniz de Souza, Luíze Caroline Winter, Rafael Cavalcante Boeira Bespalec, Jaqueline Siqueira dos Santos, Paola Amancio Favareto, Maria Lourdes de Moura

Pg. 137-153

Aquisição tardia da libras e o ensino da matemática: reflexões com base na teoria histórico-cultural

Lindomar Lindolfo Steffen, Marynara Oliveira, Jane Peruzo Iacono, Sophia Castilho Steffen

Pg. 154-173

A cigarra surda e as formigas: uma proposta de como integrar literatura e inclusão

Lucelene Huf, Jaqueline Ruth de Mattos, Stefane Katriny Koop, Sandra Mara da Silva Marques Mendes

Pg. 174-202

Desafios da atuação docente para a inclusão do estudante com transtorno do espectro autista no ensino regular

Lucinéia da Silva Melo Ribeiro, Lucia Terezinha Zanato Tureck

Pg. 203-222

A importância da literatura visual como prática de letramento na educação do estudante surdo

Maria Lourdes de Moura

Pg. 223-241

A língua de sinais e a construção da identidade surda: cultura, educação e inclusão social

Maria Silvia Pereira, Clarice Fabiano Costa Palavissini, Shirley Voigt Ribeiro dos Santos, Raquel dos Santos Vieira, Maria Daniela Mendes

Pg. 242-263

**Deficiência intelectual no ensino superior: desafios no processo de
acesso, permanência e conclusão**

Jaqueline Ângelo dos Santos Denardin, Samilly Lorenzatto da Silva

Pg. 264-276

**Deficiência física e acadêmicos com espondilite anquilosante no
ensino superior: acessibilidade e inclusão acadêmica**

Jaqueline Ângelo dos Santos Denardin, Flávia Pereira dos Santos, Silvia Elaine Bertuol,

Guilherme Santi Botelho

Pg. 277-289

ARTIGOS LIVRES

**A concentração geográfica da sociedade civil global: ONGs presentes
nas conferências da ONU e da OMC.**

Vania Sandeleia Vaz da Silva, Rafael Antônio Duarte Villa

Pg. 290-322

**Motoristas passam pela estrada. Motociclistas fazem parte da
paisagem.**

Antônio Pimentel Pontes Filho, Roberto Biscoli

Pg. 323-342

EDITORIAL

É como imensa satisfação que apresentamos o volume 32, número 63, da Revista ***Tempo da Ciência***, publicação do Centro de Ciências Humanas e Sociais – Colegiado do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. UNIOESTE - Campus de Toledo.

Neste número trazemos para o leitor o dossiê intitulado: Educação especial em perspectiva histórico-cultural organizado por Thiago Rafael Mazzarollo, Jaqueline Ângelo dos Santos Denardin e Tania Aparecida Martins que discute o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a inclusão escolar do público-alvo da educação especial em seus múltiplos contextos.

Além do Dossiê trazemos também artigos livres, submetidos a Revista Tempo da Ciência através do fluxo contínuo de recebimento de material para publicação.

ARTIGOS LIVRES

A Revista Tempo da Ciência tem a satisfação de levar ao leitor artigos livres, que se somam ao Dossiê dessa edição.

O primeiro artigo livre intitulado “A concentração geográfica da sociedade civil global: ONGs presentes nas conferências da ONU e da OMC” de autoria de Vania Sandeleia Vaz da Silva e Rafael Antônio Duarte Villa, discute a participação de organizações não governamentais (ONGs) em conferências da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização Mundial do Comércio (OMC) como um indicativo do surgimento de uma sociedade civil global. Concluem que não é correto endossar a ideia de que exista uma sociedade civil global em função da participação de ONGs em conferências mundiais, pois essas ONGs concentram-se em alguns países, em especial, nos países mais poderosos.

Em seguida trazemos o artigo de Antônio Pimentel Pontes Filho e Roberto Bíscoli intitulado “Motoristas passam pela estrada. Motociclistas fazem parte da paisagem” que mostra um pouco do modo de ser e agir dos adeptos do motociclismo, membros de moto clubes e moto grupos.

Boa leitura.

Roberto Bíscoli

Editor

Dossiê:

Educação especial em perspectiva histórico-cultural

A presente edição da Revista Tempo da Ciência reúne um conjunto de artigos que, a partir de diferentes perspectivas teóricas, metodológicas e campos de atuação, discute o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a inclusão escolar do público-alvo da educação especial em seus múltiplos contextos. Este dossiê é fruto dos trabalhos apresentados no I Congresso Nacional e XIV Seminário de Educação Especial do PEE e da Educação Especial Inclusiva e Bilíngue de Surdos: As Múltiplas Categorias do Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva Histórico-Cultural, realizado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus Cascavel-PR, entre os dias 24 e 28 de fevereiro de 2025.

Pensar em educação especial na perspectiva histórico-cultural significa reconhecer que as principais barreiras à participação e à aprendizagem são sociais, institucionais e atitudinais; por isso, a inclusão se realiza por meio de mediações intencionais: linguagem, cultura, tecnologias, organização do ensino e políticas públicas articuladas. Com programação abrangente e interdisciplinar, o encontro que dá origem a este dossiê reuniu pesquisadores, docentes, estudantes e profissionais de diferentes áreas, promovendo a integração entre Graduação, Pós-Graduação e a comunidade acadêmica de âmbito local, regional e nacional.

O PEE (Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais) da UNIOESTE, que realizou o evento, é referência no Paraná e no Brasil, com 28 anos de atuação no atendimento a acadêmicos com deficiência e necessidades educacionais especiais. Atualmente, o programa acompanha cerca de 150 acadêmicos e oferta cursos de Libras e de Língua Portuguesa para surdos, beneficiando a comunidade universitária e a sociedade em geral, compromisso que se expressa nas reflexões e nos relatos reunidos nesse dossiê.

Assim, os textos aqui apresentados ampliam o espaço de reflexão, debate e troca de experiências sobre as múltiplas categorias do AEE à luz da perspectiva histórico-cultural, reafirmando o direito à educação de

qualidade social, a centralidade das mediações pedagógicas e a urgência de políticas institucionais que garantam acessibilidade, condições de trabalho docente e formação continuada.

Abrindo o dossiê, temos o artigo “A importância da luta pelos direitos de pessoas com deficiência: surdez” que investiga as barreiras atitudinais e estruturais e reivindica políticas inclusivas, profissionais qualificados em Libras e acessibilidade comunicacional.

Em seguida, apresentamos o artigo “Tecnologias digitais e DUA: reflexões para uma escola inclusiva para a pessoa com TEA” de autoria de Carmen Frantz Kliemann, Telma Alves Teixeira e Sandra Aparecida Machado. Nele são analisadas as estratégias pedagógicas flexíveis e o uso de tecnologias digitais ancoradas no marco legal da educação inclusiva.

Na sequência, “Uma reflexão interdisciplinar sobre a surdocegueira no âmbito educacional” de autoria de Clarice Fabiano Costa Palavissini, Rosinéia dos Santos Aragão Sanches, Letícia Natsumi Yoshida, Cyntia Karla Sorgatto Bueno, Lourdes Aparecida Della Justina e Helaine Maruska Vieira Silva, apresenta a necessidade de comunicação alternativa, guias-intérpretes e ambientes multissensoriais.

O quarto trabalho, “Aprendizagem da língua portuguesa por meio de recursos educacionais digitais para o estudante surdo no ensino fundamental” de autoria de Gislaíne Maria Kubaski de Freitas, Ini Messias da Rosa e Marciana Pelin Kliemann, defende o ensino de português como L2 com recursos visuais e digitais no bilinguismo Libras–Português.

Na sequência temos o trabalho, “Aspectos históricos da vida e da educação das pessoas com deficiência no tocante à formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva” de autoria de Josimar Ribeiro dos Santos, Ketlyn Isadora Libanio Alves e Jane Peruzo Iacono que reconstitui marcos normativos e desafios na implementação de práticas inclusivas.

Prosseguindo, temos o artigo “Inclusão no ensino superior: desafios e avanços no atendimento educacional especializado a estudantes com transtornos específicos da aprendizagem” de autoria de Letícia Zago de Oliveira, Claudineia Aparecida de Oliveira Pelin e Flávia Pereira dos Santos que discute dislexia, disgrafia e discalculia, propondo suporte institucional e adaptações razoáveis.

O sétimo trabalho, “Guia de práticas pedagógicas inclusivas: uma experiência de extensão universitária” de autoria de Lilian Késia Muniz de

Souza, Luíze Caroline Winter, Rafael Cavalcante Boeira Bepalec, Jaqueline Siqueira dos Santos, Paola Amancio Favareto e Maria Lourdes de Moura, relata a elaboração de guia com personalização do ensino, tecnologias assistivas e avaliação acessível.

Na sequência de trabalhos, o artigo "Aquisição tardia da libras e o ensino da matemática: reflexões com base na teoria histórico-cultural" de autoria de Lindomar Lindolfo Steffen, Marynara Oliveira, Jane Peruzo Iacono e Sophia Castilho Steffen, examina impactos da constituição linguística e recomenda metodologias visuais e materiais bilíngues.

O próximo trabalho, "A cigarra surda e as formigas: uma proposta de como integrar literatura e inclusão" de autoria de Lucelene Huf, Jaqueline Ruth de Mattos, Stefane Katriny Koop e Sandra Mara da Silva Marques Mendes, propõe integrar literatura surda para fomentar letramentos críticos e reconhecimento cultural.

Na sequência, "Desafios da atuação docente para a inclusão do estudante com transtorno do espectro autista no ensino regular" de autoria de Lucinéia da Silva Melo Ribeiro e Lucia Terezinha Zanato Tureck, evidencia a importância de apoios pedagógicos, planejamento diferenciado e formação permanente.

Prosseguindo, trazemos "A importância da literatura visual como prática de letramento na educação do estudante surdo" de autoria de Maria Lourdes de Moura, que argumenta pela centralidade da visualidade e da cultura surda no currículo.

O trabalho intitulado, "A língua de sinais e a construção da identidade surda: cultura, educação e inclusão social" de autoria de Maria Silvia Pereira, Clarice Fabiano Costa Palavissini, Shirley Voigt Ribeiro dos Santos, Raquel dos Santos Vieira e Maria Daniela Mendes, examina a construção da identidade surda e a necessidade de ambientes bilíngues.

Continuando os trabalhos, o artigo intitulado "Deficiência intelectual no ensino superior: desafios no processo de acesso, permanência e conclusão" de autoria de Jaqueline Ângelo dos Santos Denardin e Samilly Lorenzatto da Silva, analisa acesso, permanência e aprendizagem, propondo acessibilidade curricular e tutoria.

Finalizando temos o artigo, "Deficiência física e acadêmicos com espondilite anquilosante no ensino superior: acessibilidade e inclusão acadêmica" de autoria de Jaqueline Ângelo dos Santos Denardin, Flávia Pereira dos Santos, Silvia Elaine Bertuol e Guilherme Santi Botelho, que

discute ergonomia, mobilidade, tempo estendido e políticas institucionais de inclusão na educação.

Em conjunto, os artigos oferecidos constituem um material diversificado que dialoga de forma interdisciplinar com a temática, contribuindo para ampliar o debate, orientar práticas e inspirar novas pesquisas na área da educação especial.

Thiago Rafael Mazzarollo
Jaqueline Angelo dos Santos Denardin
Tania Aparecida Martins

A importância da luta pelos direitos de pessoas com deficiência: surdez

Ana Aline Jesuíno¹
Vanessa Anhaia Ribeiro²
Marciana Pelin Kliemann³

Resumo: A intenção teórica e discursiva deste artigo foi ressaltar a importância da luta pelos direitos de pessoas com necessidades especiais e deficiência, com ênfase na pessoa surda, visto que, a limitação da pessoa com deficiência não está propriamente na lesão ou condição física, seja ela visual, auditiva, física ou intelectual/mental, mas, na forma como a sociedade se adequa às suas necessidades específicas, proporcionando ou não um convívio de qualidade e satisfatório com os demais. A pesquisa foi de cunho bibliográfico, com método qualitativo, pautando-se na leitura de artigos, textos e pesquisas científicas, além do estudo das leis atuais voltadas às pessoas com deficiência, sobretudo a Lei 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência e demais leis específicas para o grupo social estudado. Portanto, o objetivo deste estudo foi analisar os instrumentos legais que têm por finalidade garantir a inclusão de pessoas com deficiência, apresentando os desafios que o surdo encontra para que suas necessidades específicas sejam atendidas. Os resultados apontaram que de forma lenta ocorreram muitos avanços relacionados a inclusão do surdo, mas, que ainda existem barreiras a serem transpostas para a efetiva inclusão da comunidade surda.

Palavras-Chave: Deficiência; Direitos; Inclusão Social; Surdez.

¹Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - Libras e Respectivas Literaturas. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). email: alineanaj3.16@gmail.com.

² Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - Libras e Respectivas Literaturas. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). email: vanessa.arm2012@gmail.com.

³ Doutorado em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professora do Curso de Letras - Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - Libras e Literaturas Brasileira e Surda – Licenciatura; Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). e-mail: marciana.kliemann@unioeste.br.

The importance of fighting for the rights of people with disabilities: deafness

Abstract: The theoretical and discursive intention of this article was to emphasize the importance of fighting for the rights of people with special needs and disabilities, with an emphasis on deaf people, since the limitation of people with disabilities is not exactly the injury or physical condition, be it visual, auditory, physical or intellectual/mental, but in the way society adapts to their specific needs, providing or not a quality and satisfactory coexistence with others. The research was bibliographical in nature, with a qualitative method, based on the reading of articles, texts and scientific research, in addition to the study of current laws aimed at people with disabilities, especially Law 13.146/2015, known as the Statute of People with Disabilities and other laws specific to the social group studied. Therefore, the objective of this study was to analyze the legal instruments that aim to guarantee the inclusion of people with disabilities, presenting the challenges that deaf people encounter in order to have their specific needs met. The results showed that many advances related to the inclusion of the deaf have occurred slowly, but that there are still barriers to be overcome for the effective inclusion of the deaf community.

Keywords: Disability; Rights; Social Inclusion; Deafness.

1 Introdução

É evidente que pessoas com necessidades especiais em determinados contextos estão em desvantagem social, e que, ainda que muitos direitos já lhes sejam assegurados, a luta por minimizar as dificuldades desse grupo não deve cessar até que suas necessidades específicas sejam totalmente atendidas, já que as leis atuais ainda não contemplam a todas. Assim, pautou-se na leitura de artigos, textos e pesquisas, além do profundo estudo das leis atuais voltadas às pessoas com deficiência, como a Lei 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Almejamos: informar, instigar e demonstrar a importância da luta das pessoas com deficiência, suas conquistas, aceitação e acessibilidade estão percorrendo um caminho pela inclusão, caminho esse que ainda é longo e está em processo, assim, o objetivo do trabalho foi analisar os instrumentos legais que têm por finalidade garantir a inclusão de pessoas com deficiência, apresentando os desafios que em especial o surdo encontra para que suas necessidades específicas sejam totalmente atendidas. A metodologia utilizada nesse trabalho foi à pesquisa bibliográfica e o método adotado para a abordagem da pesquisa foi o qualitativo, desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Assim, contribuem com o trabalho autores como: Lisboa (2020), Bergamo (2010), Corrent (2015), Goldfeld (1997), Gugel (2007), Santana (2007) e Santos e Silva (2015).

O trabalho se justifica pela maneira de como as pessoas com deficiência foram tratadas ao longo da história. Assim, realizamos um apanhado sobre a história da pessoa com deficiência e, é possível notar que essas pessoas foram muito desprezadas, retiradas do convívio social e privadas de direitos básicos, e que isso infelizmente se prolongou por séculos, muitas vezes não dando a oportunidade de desenvolvimento pleno para essas pessoas, um direito de qualquer ser humano quaisquer sejam as suas condições. Diante disso, nos questionamos, quais os principais desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência para ter acesso aos seus direitos garantidos por lei?

O artigo está organizado em seções, na primeira seção será explanado sobre a temática com a introdução, na segunda seção trata-se do contexto histórico da pessoa com deficiência, com um breve apanhado histórico, na subseção 2.1 tem-se a visão geral e histórica das pessoas com deficiência e as leis e diretrizes para a inclusão da pessoa com deficiências na sociedade, na subseção 2.2 mostra a luta pelos direitos das pessoas com deficiência, a subseção 2.3 apresenta a luta pela educação dos surdos e pontuou os desafios existentes para a real inclusão do surdo. A seção 3 aborda a metodologia utilizada neste trabalho. Finalizamos com a seção 4, que apresenta os resultados obtidos, mesmo que de forma parcial com a pesquisa, e, concluindo o artigo, apresentam-se as considerações finais, na qual apontará os resultados alcançados com a pesquisa, seguida das referências.

2 Contexto histórico da pessoa com deficiência, um breve apanhado teórico

A sociedade ao longo da sua construção estabeleceu e estabelece valores socioculturais coletivos e individualmente. Nos diversos contextos sociais, é esse conjunto de valores e regras que parece tolerar o que admite como aceitável pela sociedade e, é ela também que acaba por excluir ou não aceitar aquilo que não se enquadra nestes modelos, valores e regras. No que diz respeito às pessoas com deficiência, a sociedade aparentemente encontra-se mais disponível a tratar do assunto com mais empatia e maturidade. Essa conquista foi possível após anos de luta pelos direitos dessas pessoas e familiares e/ou simpatizantes pela causa que durante séculos foram estigmatizadas, excluídas e segregadas pela sociedade e escondidas muitas vezes por suas próprias famílias.

Ainda que muitos direitos tenham sido conquistados, o caminho para a inclusão, aceitação e acessibilidade é longo e ainda está em curso, pessoas com deficiência ainda enfrentam desprezo e preconceito por sua condição, sendo muitas vezes alvo da própria ignorância de boa parcela da sociedade, visto que, mesmo que as pessoas com deficiência tenham seus direitos básicos adquiridos é preciso que a sociedade evolua no que diz respeito à valorização da diversidade (Lisboa, 2020).

A trajetória das pessoas com deficiência ao longo da história apresentou seus percalços, segundo Santos e Silva (2015, p. 3) na Antiguidade, no Egito Antigo, registros arqueológicos revelaram que há mais de cinco mil anos, as pessoas com necessidades especiais transitaram e fizeram parte da sociedade (faraós, nobres, artesãos, agricultores, sacerdotes e escravos) e os surdos eram considerados seres superiores que deveriam ser respeitados e temidos pela sociedade, pois eram considerados como mediadores entre os deuses e faraós. Em Roma não tinham quaisquer direitos, as leis romanas permitiam que os pais afogassem seus filhos deficientes. Na Grécia eram condenados à morte, pois, eram vistos como um incômodo para a sociedade. Ainda na Grécia Antiga, filósofos conhecidos como Platão e Aristóteles, eram a favor da privação da vida e do convívio de pessoas que aos olhos da sociedade não se enquadravam como perfeitas (Gugel, 2007). “A República, Livro IV, 460 c - Pegarão então os filhos dos homens superiores, e levá-los-ão para o aprisco, para junto de amas que moram à parte num bairro da cidade; os

dos homens inferiores, e qualquer dos outros que seja disforme, escondê-los-ão num lugar interdito e oculto, como convém” (Gugel, 2007, p. 63).

A Política, Livro VII, Capítulo XIV, 1335 b – Quanto a rejeitar ou criar os recém-nascidos, terá de haver uma lei segundo a qual nenhuma criança disforme será criada; com vistas a evitar o excesso de crianças, se os costumes das cidades impedem o abandono de recém-nascidos deve haver um dispositivo legal limitando a procriação se alguém tiver um filho contrariamente a tal dispositivo, deverá ser provocado o aborto antes que comecem as sensações e a vida (a legalidade ou ilegalidade do aborto será definida pelo critério de haver ou não sensação e vida) (Gugel, 2007, p. 63).

Na Idade Média os surdos eram estereótipos, ideia imposta pela Igreja e Sociedade, não possuíam qualquer direito de exercer sua cidadania, não podiam casar, receber heranças, pois, eram tidos como “mudos” não “conseguiam” falar conseqüentemente não podiam confessar seus pecados. Na Idade Moderna o surdo começou a ter importância. (Santos e Silva, 2015).

Ao longo da história, é possível perceber que pessoas com deficiência eram desprezadas, retiradas do convívio social e privadas de direitos básicos como dignidade, liberdade, igualdade, educação, alimentação, saúde, princípios estes que são o básico para o desenvolvimento pleno de qualquer ser humano quaisquer sejam as suas condições. Acreditava-se que pessoas acometidas de qualquer deformidade podiam ser portadoras de maus espíritos, e que por essa razão necessitavam viver afastadas das pessoas ou serem exterminadas, além de não serem úteis nas guerras. Essa prática, inclusive foi citada pelo Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial em 2008, quando iniciavam destaque pertinentes ao processo de uma educação inclusiva

Em Esparta e Atenas crianças com deficiências física, sensorial e mental eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação e abandono. Tal prática era coerente com os ideais atléticos, de beleza e classistas que serviam de base à organização sócio-cultural desses dois locais. Em Esparta eram lançados do alto dos rochedos e em

Atenas eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos (Brasil, 2008).

Ainda que os motivos para tais atos sejam os mais variados e que acompanhem o raciocínio e necessidades da época, é extremamente desconfortável pensar que tal prática existiu e era considerada normal aos olhos de muitos. Infelizmente, sociedades como essa, entre outras ao longo da história, acabaram por criar um “modelo” de discriminação que, carregado ao longo dos séculos pelas pessoas com deficiência, causou danos irreparáveis a vida de muitos.

De acordo com Corrent (2015), a situação de exclusão, melhorou após a aceitação do Cristianismo por parte da maioria da população, já que a doutrina prega a aceitação, acolhimento e caridade, princípios estes ignorados até então. Nesse sentido, o olhar para a pessoa com deficiência começou a mudar. A partir disso, as pessoas passaram a se importar socialmente com esse grupo, todavia, a distância entre aceitação e aquisição de direitos ainda era imensa.

Ainda, citando Corrent (2015), por gerações as pessoas com deficiência sofreram por serem consideradas incapazes, fracassadas ou inúteis, até que se criasse a ideia de inclusão. Somente após a criação de leis que garantissem direitos e que aos poucos forçassem a conscientização da população é que foi possível humanizar (demoradamente) a relação sociedade x pessoa com deficiência.

2.1 Leis e diretrizes para inclusão da pessoa com deficiência na sociedade

Um dos direitos adquiridos é a nomenclatura correta a ser utilizada quando nos referimos às pessoas com deficiência, termo este que ao longo dos anos sofreu mudanças de acordo com a época. Visando não ofender, diminuir ou discriminar este grupo, é preciso cuidado ao utilizar o termo a que se refere à pessoa com deficiência, para que sua condição seja respeitada e a pessoa possa se sentir completo, capaz e seguro na busca por seus direitos de uma vida plena e satisfatória.

Na década de 70 o termo utilizado era a palavra “deficiente”, termo esse que foi alterado para “pessoa portadora de deficiência”, em 1988 pela Constituição Brasileira. O termo não foi bem aceito, visto que a condição da pessoa com deficiência não pode ser portata, palpável como um objeto qualquer, mas, é algo inerente a sua condição como pessoa, algo próprio do indivíduo e que deve ser respeitado como qualquer outra condição. Nestes termos, no século XXI o termo foi alterado para “pessoa com deficiência”, termo esse utilizado até os dias de hoje e que foi escolhido pelos integrantes deste grupo para ser utilizado ao longo deste trabalho. Cabe ressaltar, que este termo é o aceito atualmente, mas, que nada impede que ao longo do tempo, a necessidade e/ou outras razões o modifiquem novamente se for constatada a necessidade de readequação, tendo em vista o respeito à condição da pessoa com deficiência.

Segundo a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgado pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, a definição de pessoa com deficiência é: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009 n.p.).

A partir desta definição, debruçamos nosso olhar em especial sobre as pessoas com deficiência auditiva, visto que o curso em questão tem como objetivo ajudar a fazer cumprir os direitos já conquistados por esta parcela da população. O Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, dispõe que: [...] “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Brasil, 2005, p.12).

Definimos então o termo e os aspectos necessários para o enquadramento do indivíduo na condição de pessoa com deficiência, destacando-se a deficiência auditiva. Porém, por mais que a inclusão nessa sociedade esteja ainda iniciando, o provimento desse processo não se realiza apenas por meio de assinatura de decretos ou leis, pois, necessita de uma mudança radical na forma de inserir na prática a questão e de propor intervenções e medidas que realmente funcionem, com a finalidade de quebrar as barreiras e paradigmas antigos que dificultam ou impedem o acesso à permanência de pessoas com deficiência.

Nesse tocante, percebe-se que nos últimos anos ocorreram movimentos da sociedade de grande importância, liderados por pessoas com deficiência e por pessoas que abraçaram a causa dos direitos humanos. Assim, por meio desses movimentos, conseguiram o reconhecimento do direito dos indivíduos com limitações de inserirem no universo dos participantes da sociedade. Essa vitória ganhou notoriedade no contexto internacional que passa a dirigir a reforma dos direitos legais de todos os países, até mesmo do Brasil.

De acordo com Santana (2007) uma sociedade que consegue reconhecer e viver harmoniosamente com as várias experiências humanas configura-se como uma sociedade inclusiva. A limitação do sujeito especial em alguns aspectos, não representa a limitação dos seus direitos. Portanto, algumas leis, portarias e decretos que reforçam sobre os direitos das pessoas com deficiência destacam-se:

- Constituição Federal de 1988 (2019) traz diferentes garantias às pessoas com deficiência como a não-discriminação (Art. 7, Inciso XXXI), o direito à seguridade social (Art. 204, Inciso V), a inclusão (Art. 208, Inciso III) e a garantia de assistência social (Art. 203, Inciso IV). Além disso, a responsabilidade de legislar sobre as temáticas de proteção e integração social de PcDs é da União, também segundo o documento. (Art. 23, Inciso XIV);
- Lei de Cotas para PcDs (Lei 8.213/1991), que obriga empresas, de acordo com o seu porte, a terem um número mínimo de pessoas com deficiência em seu quadro de funcionários, a lei estimula a inclusão no mercado de trabalho;
- Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), que indica obrigações do Estado para com este público e formatos para que sejam feitas, medidas mais efetivas de garantia dos direitos adquiridos e postos em prática;
- Lei n. 7.853/89 - Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais;
- Lei n. 10.098/00 - Estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas

portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências;

- Lei n. 10.172/01 - Aprova o Plano Nacional de Educação e estabelecem objetivos e metas para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais;
- Decreto n. 5.296/04 - Regulamenta as Leis n. 10.048/00, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e 10.098/00, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
- Decreto n. 3.298/99 - Regulamenta a Lei n. 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências;
- Portaria MEC n. 1.679/99 - Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiência para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições;
- Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, a definição de pessoa com deficiência é a seguinte: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. (Rocha e Miranda, 2009 *apud* Brasil, 2015).

Por fim, legalmente o Brasil encontra-se bem subsidiado para a inclusão social da pessoa com deficiência. No entanto, por mais que esse processo de inclusão esteja em evolução, à inclusão não é feita apenas por decretos e leis, pois requer também mudanças na sociedade.

2.2 A luta pelos direitos de pessoas com deficiência

Fomentando evidenciar a realidade mais próxima do contexto social, enfatizamos aqui a luta desse grupo, alvo do estudo, no cenário nacional. Se tratando de Brasil, as lutas e movimentos sociais voltados às pessoas com deficiências demoraram muito para ganhar força e visibilidade.

Pode-se afirmar que a trajetória da pessoa com deficiência pode ganhar impulso em 1981, ano que foi declarado pela ONU (Organização das Nações Unidas) como Ano Internacional da Pessoa Deficiente (nomenclatura utilizada na época). Após, de modo geral, a condição da pessoa com deficiência ganhou maior visibilidade e passou por um progresso de valorização. “O Ano Internacional chamou a atenção da sociedade para as questões do deficiente físico” (Santos e Sales, 2017).

Assim, Santos e Sales (2017) destacam que o ano de 1981 marcou a conscientização da população e governo da condição da pessoa com deficiência, inclusive por parte da própria pessoa com deficiência, que passou a se ver como parte da sociedade, um cidadão como outro qualquer.

Nesse sentido, após anos de lutas e exigências por parte da população com deficiência, em 2015 foi aprovada a lei nº 13.146/2015 conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que cita em seu artigo 1º que a referida lei tem como objetivo “[...] assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua condição social e cidadania”.

Vale ressaltar, que somente após a imposição de leis como essas, definição de regras e punições por parte de políticas públicas é que alguns direitos puderam ser exigidos, respeitados e cumpridos em favorecimento de pessoas com algum tipo de deficiência.

2.3 A luta pela educação dos surdos

Pensando em direitos relacionados à educação, pode-se notar que as lutas voltadas para a Educação Especial no Brasil aconteceram muito tarde, especialmente na área da educação de surdos, embora uma das primeiras e mais conhecidas conquistas da história da Educação Especial se deu relacionada diretamente à educação de pessoas surdas, ainda se tem muito a conquistar, aprender e melhorar.

De acordo com Mazzotta (2005, p. 12) no Brasil a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é algo muito recente, começando por meio de medidas isoladas, individuais

ou em grupo, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências são elementos que podemos identificar como parte integrante de políticas sociais a partir deste século.

Nesse tocante, Mota (2014, p. 20) ressalta que toda a trajetória de conquistas em relação à sociedade surda, havia algum pré-conceito, alguma ideia formada de que aquilo era o certo e o restante deveria ser abolido, como por exemplo, a comunicação por meio de sinais, em quase toda a trajetória até a conquista e seu reconhecimento como língua, foi algo questionado, que gerou muitas dúvidas, chegando até mesmo a ser proibido o seu uso entre a comunidade surda.

No ano de 1961 foi criada a Lei nº 4.024 que em seus Artigos 88 e 89 trata da educação de excepcionais, em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por meio do Decreto nº 72.425, que introduziu a Educação Especial no planejamento de políticas públicas, ao mesmo tempo em que iniciou a implantação de subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas de ensino, por meio da criação de escolas e classes especiais, e projetos de formação de recursos humanos especializados, inclusive no exterior (Mota, 2014).

“Inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (MEC-SEESP, 1998 *apud* Mota, 2014).

Diante da atual Política de Educação vigente, a qual tem como princípio básico educação para todos, e dentre seus principais objetivos a inclusão, de preferência, no ensino regular dos alunos com necessidades educacionais especiais ou deficiências as escolas regulares têm recebido estes alunos, entretanto, há várias discussões, dúvidas e equivocados conceitos, no que diz respeito à sistematização destes espaços. Assim, deve-se atentar-se aos desafios propostos à inclusão dos indivíduos com deficiência auditiva na cultura das organizações no Brasil. Considerando as questões sociais, culturais e educacionais, o indivíduo deficiente auditivo, e outras que impossibilita o convívio social, não são vistas de maneira digna pela sociedade que o acabam excluindo dos seus habitares.

Diante disto, Carvalho e Silva (2014, p. 5) deixam claro que: “[...] escola regular precisa dispor de recursos que tornem possíveis o processo de inclusão, acesso à língua de sinais, materiais concretos e visuais, orientação de professores de educação especial, salas e recursos”. Tendo como perspectivas primordiais para educação inclusiva de surdos a relação

entre família e escola, como pontua Cláudio e Neta (2009, p.4) com base nos pressupostos de Osório (1996), que a família é “[...] é o núcleo inicial e a base do desenvolvimento da criança”. Na concepção de Goldfeld (1997 *apud* Claudio; Neta, 2009, p.4), “[...] é a família que dá o significado das coisas e do mundo para a criança quando esta se encontra no início do desenvolvimento linguístico. É partindo desses primeiros significativos que a criança vê e participa do mundo em que vive”.

Para Souza e Silva (2021) o papel da escola é aceitar o diferente e muitas vezes se depara com o desafio das famílias não aceitarem este. Com isso, o âmbito de ensino desenvolve a administração da construção indenitária de indivíduos surdos e com demais tipos de deficiências. Todavia, a criança que tem uma atenção melhor da família contribui de modo significativo para o desenvolvimento escolar. Contudo, a escola precisa estar preparada no que diz respeito à recepção de alunos surdos (Souza e Silva, 2021).

A fim de que possam ser assegurados os direitos das crianças surdas a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) trouxe a garantia para todas as crianças surdas cursarem o ensino regular por meio da lei nº 9.394/1996. Em 2002 a Libras foi legalizada no Brasil e incluída como disciplina nas licenciaturas das instituições de ensino superior de acordo com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002). Vale considerar que as crianças surdas podem enfrentar dificuldades na aprendizagem, portanto, deve-se adequar o contexto de linguagem da escola diante da língua natural dos surdos, adaptando o ensino da língua portuguesa como segundo idioma a fim de inseri-los no contexto social, educacional, fazendo dos mesmos sujeitos de direitos e deveres.

Em 2021, foi criada a Lei nº 14.191 que altera a lei nº 9.394/1996, garantindo a educação bilíngue para os surdos, sendo a Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua, uma vitória para toda comunidade surda. A lei garante o ensino nestes moldes desde a educação infantil até a conclusão do ensino médio.

3 Metodologia da pesquisa

Para o desenvolvimento do artigo, utilizou-se a abordagem qualitativa, e para os meios de investigação a pesquisa bibliográfica, e análise documental. Para Pizzani *et al.* (2012, p. 54), a pesquisa

bibliográfica pode ser entendida como “[...] a revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico” e o levantamento bibliográfico pode ser realizado “[...] em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes”.

Sobre a abordagem qualitativa Neves (1996, p. 1) ressalta ser “um conjunto de diferentes técnicas interpretativas, que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexos de significados”. A pesquisa exploratória ou estudo exploratório tem como objetivo explorar possibilidades e cenários que ainda não foram descobertos, permitindo uma maior familiaridade entre o pesquisador e o tema pesquisado, visto que este ainda é pouco conhecido, pouco explorado (Piovesan e Temporini, 1995).

Desta forma, não almejamos neste artigo que é de iniciação científica, aprofundar os seguimentos amplos da quantitatividade da teoria in loco, mas sensibilizar os leitores do mesmo a compreensão de que os direitos garantidos pela lei, fruto das conquistas e reivindicações de uma comunidade de longa data excluída, sejam garantidos e sobretudo cumpridos.

4 Análise e discussão dos resultados acerca da inclusão: o conhecimento que falta para o fim do preconceito

Analisando este cenário da dificuldade de aceitação da pessoa com deficiência, retoma-se a relação da pessoa surda nesse contexto. Enquadram-se igualmente nas discriminações e preconceitos citados até a garantia de direitos específicos para este grupo. Não obstante, a trajetória da pessoa surda passava por maior dificuldade na vida adulta, já que, em geral na infância era privada de formas de comunicação e meios que lhe proporcionassem interação com as pessoas, dificultando inclusive a construção da própria identidade, já que para os ouvintes a intenção era oralizar os surdos, para que pudessem ser como os ouvintes, ignorando a possibilidade de aceitação da condição de surdez.

Partindo desse viés, de análise da trajetória das pessoas com algum tipo de deficiência nota-se que o tempo passou e à medida que a sociedade foi evoluindo as suas visões foram adquirindo mais conhecimento, esclarecimento, claro que tudo isso em um processo a

passos lentos, que encarou muitas dificuldades, porém, também alcançou muitas superações, agindo em prol da melhoria das pessoas com deficiência.

Assim, diante dos desafios existentes para a real inclusão dessa camada da população, pode-se ressaltar que existem muitas barreiras e desafios a serem enfrentados, para que de fato aconteça uma efetiva inclusão social e educacional da comunidade surda. Os quais podem ser observados a seguir:

- A incapacidade da maioria ouvinte de se comunicar com os/as surdos/as em Libras uma vez que essa língua não é componente obrigatório da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2019).
- A falta de professores/as surdos/as e de professores/as qualificados/as e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa como segunda língua nas escolas.
- A escassez de produtos educacionais e culturais disponibilizados com tradução/interpretação em Libras/Língua Portuguesa e de incentivos públicos à produção cultural da comunidade surda.
- A invisibilidade social dos/as surdos/as e a perspectiva, por grande parte da majoritária população ouvinte, de que os/as surdos/as são “deficientes”, “anormais”, ou seja, que lhes falta algo ou que sofre de alguma doença, perspectiva que é reforçada pelo jargão médico.
- A pressão social, tanto no meio familiar quanto institucional, pela oralização, ou seja, para que se ensinem os/as surdos/as a “falar” (busca do desenvolvimento da máxima oralização possível por meio de terapia de fala, utilização de próteses e implantes auditivos, aprendizado de leitura labial etc.), em detrimento da aceitação da Libras como primeira língua (doravante L1) do/a surdo/a e do aprendizado da Língua Portuguesa (doravante LP) escrita como segunda língua (doravante L2) (Silva; Andrade; Oliveira; Ferreira; Santos e Santos, 2020, p. 20).

Pode-se considerar que para construir um ambiente escolar para a inclusão plena de alunos surdos se faz imprescindível termos profissionais plenamente habilitados tanto em nível metodológico como de proficiência

linguística em Libras e conhecimentos aprofundados em questões identitárias e culturais surdas. Esses recursos humanos capacitados são essenciais tanto para o funcionamento do ambiente como para os esforços da promoção da cultura surda dentro e fora das escolas.

O processo inclusivo tem caminhado lentamente em nosso país e apresenta muitas variantes, de acordo com cada região. O acesso e a permanência de todos os alunos na escola são garantidos por lei, porém esses aspectos somente têm validade se o aluno, de fato, sentir-se acolhido pela comunidade escolar e obter êxito em sua trajetória acadêmica (Bergamo, 2010, p.39).

A promoção de toda e qualquer forma de inclusão é necessária para que as próximas gerações possam em longo prazo garantir que os direitos já adquiridos não se percam e que a valorização das diferenças sejam algo que motive a todos a buscar o melhor para a sociedade, pois, é preciso que as pessoas compreendam que são as barreiras impostas às pessoas com deficiência que determinam suas limitações e não a deficiência em si, é a forma como a sociedade se organiza para atendê-los que vai definir essas limitações ou não, promovendo inclusão em todos os espaços sociais, políticos e históricos.

5 Considerações finais

Concluimos, mesmo que parcialmente, uma vez que as pesquisas, são contínuas, que a visão da sociedade em relação às pessoas com necessidades especiais precisa ser mais ampla e acolhedora, pois, é por meio da conscientização que conseguiremos apoiar a pessoa com deficiência buscando seu desenvolvimento e independência, garantindo que seus direitos sejam respeitados e seu senso de pertencimento à sociedade seja fortalecido.

Ainda que leis garantam alguns de seus direitos, é importante lembrar que o meio social onde as pessoas com deficiência estão inseridas, por vezes não detém esse conhecimento e acaba por não os fazer cumprir em sua integridade.

O objetivo deste trabalho foi analisar os instrumentos legais que têm por finalidade garantir a inclusão de pessoas com deficiência,

apresentando os desafios que em especial o surdo encontra para que suas necessidades específicas sejam totalmente atendidas, assim, esse estudo ressalta para a sociedade o valor da inclusão e quão necessário é fazer ela acontecer, pois, somente quando a sociedade entende a necessidade de que todos os seus membros vivam em igualdade de direitos e condições é que poderemos ostentar o título de uma sociedade justa, humana e respeitosa, promovendo inclusão em todos os espaços sociais, políticos e históricos.

Nossos questionamentos sobre quais os principais desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência para ter acesso aos seus direitos garantidos por lei, a análise dos resultados conseguiu levantar algumas dificuldades que impedem ainda essa inclusão, como a falta de interação do surdo com o ouvinte por meio da libras, na educação, saúde e demais seguimentos da sociedade, pois, muitas vezes o surdo precisa de um atendimento e não tem o intérprete tradutor de libras para fazer a mediação da comunicação, onde o mesmo sente-se frustrado, além da escassez de materiais adaptados para a língua de sinais nas escolas, que também é um grande problema.

O trabalho traz uma reflexão acerca de romper com alguns paradigmas que ainda existem para a inclusão, sendo essencial, adaptar-se a novas culturas, a novas regras, a pessoas diferentes com suas origens, crenças e valores, para que, a diversidade humana, venha enriquecer nossos conhecimentos e ofereça uma visão ampla e sem preconceitos da sociedade em que estamos inseridos.

6. Referencias

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 01 de setembro de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto N. 5626/2005**: Regulamenta a Lei n. 10436/2002, que oficializa a Língua Brasileira de Sinais. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acessado em: 15 fev. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial n. 1.679/99**. Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade à pessoa portadora de deficiência para instruir processos de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamentos de instituições. Brasília, 1999.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva/** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

_____. **DECRETO Nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

_____. **LEI nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). D.O.U., Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: gov.br. Acesso em: 10 fev 2025.

_____. **LEI n. 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/552048> Acesso em: 18 jan. 2025.

_____. **LEI Nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 21 dez. 2022.

_____. **LEI Nº 8.213**, de 24 de julho de 1991. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 21 dez. 2022.

_____. **LEI Nº 8.160**, de 8 de janeiro de 1991. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8160.htm. Acesso em: 21 dez. 2022.

_____. **LEI Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 dez. 2022.

_____. **Projeto Escola Viva** - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf> Acesso em: 21 nov. 2022.

_____. **DECRETO Nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso em: 11 dez. 2022.

_____. **LEI N. 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm Acesso em: 11 dez. 2022.

_____. **LEI nº 10.048**, de 08 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências (teve artigos alterados pela Lei nº 10.741/03).

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001)**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2022.

_____. **LEI Nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm Acesso em: 11 jan. 2023.

_____. **DECRETO Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 11 jan. 2023.

_____. **LEI Nº 11.796**, de 29 de outubro de 2008. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111796.htm. Acesso em: 11 jan. 2023.

_____. **LEI Nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

_____. **LEI Nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

_____. **LEI COMPLEMENTAR Nº 142**, de 8 de maio de 2013. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp142.htm. Acesso em: 22 fev. 2023.

_____. **LEI Nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

_____. **LEI Nº 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BERGAMO, Regiane Banzatto. **Educação Especial** - Pesquisa e prática. Curitiba: Ibpx, 2010.

CARVALHO, N. S. A.; SILVA, C. A. F. Educação inclusiva para surdos. **Revista Virtual de Cultura Surda**, Rio de Janeiro, 2014.

CLAUDIO, J. P.; NETA. C. N. X. **O mundo surdo infantil**. Porto Alegre: FADERS, 2009.

CORRENT, Nikolas. **Da antiguidade a contemporaneidade: a deficiência e suas concepções**. Guarapuava, 2015. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/nikolas_corrent_educacao_especial.pdf. Acesso em: 27 jan.2023.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Obra jurídica, Florianópolis, 2007. Disponível em https://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php#:~:text=As

%20leis%20romanas%20da%20Antiguidade,ou%20em%20outros%20lugares%20sagrados. Acesso em 27 jan.2023.

LISBOA, Maria Fabiana de Lima Santos. A deficiência e o preconceito: uma visão histórica e atual sobre a pessoa com deficiência. **Cadernos da Funcamp**, v.19, n.42, p. 35-47, 2020.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOTA, Ana. Prefácio. In: ABRAMIDES, M. B.; DURIGUETTO, M. L. (Org.). **Movimentos Sociais e Serviço Social uma relação necessária**. São Paulo: Cortez, 2014.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, uso e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em administração**. v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde publica. **Revista de Saúde Publica**, v. 29, n. 4, p. 318-25, 1995. Acesso em: 19 mar. 2023.

PIZZANI, L. *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, jul./dez, 2012.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, N. C.; SILVA, I. C. da. A Importância da Inclusão do Deficiente Auditivo na Cultura da Organização. 2015. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, 2015, vol.4, nº.1 ISSN 2317-3793. Disponível em: file:///C:/Users/Costa/Downloads/80-Texto%20do%20artigo-294-1-10-20150507.pdf. Acesso em: 27 jan.2023.

SANTOS, J. L. M.; SALES, I. C. da. **Contextualização histórica das incapacidades no Brasil e no mundo**. 2017. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/61887/contextualizacao-historica-das-incapacidades-fisicas-no-brasil-e-no-mundo>. Acesso em: 27 jan.2023.

SOUZA, A.; SILVA, B. **Perspectivas da educação inclusiva para os surdos**. Repositório Universitário da Ânima. RUNA. 2021.

Tecnologias digitais e DUA: reflexões para uma escola inclusiva para a pessoa com TEA

Carmen Frantz Kliemann¹

Telma Alves Teixeira²

Sandra Aparecida Machado³

Resumo: Este estudo aborda a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental, focando no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). O objetivo foi analisar como essas ferramentas podem promover um ambiente educacional mais inclusivo. O DUA é uma abordagem educacional que visa garantir que todos os estudantes, independentemente de suas singularidades, possam ter acesso aos conhecimentos de maneira significativa e personalizada. Nesse cenário, as TDICs surgem como uma ferramenta importante para facilitar o atendimento das mais diversas especificidades dos estudantes com TEA, promovendo recursos diversificados, adaptação dos conteúdos e acesso a distintas maneiras de expressão e comunicação. A pesquisa, qualitativa e descritiva, foi realizada a partir de debates na disciplina de TDICs do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da UEPG, em 2024. As análises fundamentaram-se nas normativas legais, como a LDB, PNE, BNCC, PNEPEI e LBI, e nas contribuições teóricas Moran (2017), Orrú e Mantoan (2019) e Heredero (2020). O estudo evidencia como as práticas inclusivas podem ser implementadas com o uso dessas abordagens, atendendo às necessidades dos alunos com TEA.

Palavras-chave: Autismo; DUA; Tecnologias; Acessibilidade.

1 Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Mestranda em Educação Inclusiva, Grupo de pesquisa: Educação e Formação de Professores. ORCID id: <https://orcid.org/0009-0001-9259-8673> E-mail: carmenfkliemann@gmail.com.

2 Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Mestranda em Educação Inclusiva, Grupo de pesquisa: Educação e Formação de Professores. ORCID id: <https://orcid.org/0009-0008-0579-4619>. E-mail: telmateixeirauepg@gmail.com

3 Universidade Estadual de Ponta Grossa (PROFEL), Universidade Estadual do Centro Oeste- Professora no Curso de Pedagogia-DEPED/I. Doutora em Educação, Grupo de pesquisa: Educação e Formação de Professores. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-9970-1864> E-mail: samachado@unicentro.br.

Digital technologies and UDL: reflections for an inclusive school for people with ADS

Abstract: This study addresses the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Elementary School, focusing on the use of Digital Information and Communication Technologies (DICTs) and Universal Design for Learning (UDL). The objective was to analyze how these tools can promote a more inclusive educational environment. UDL is an educational approach that aims to ensure that all students, regardless of their singularities, can have access to knowledge in a meaningful and personalized way. In this scenario, DICTs emerge as an important tool to facilitate the care of the most diverse specificities of students with ASD, promoting diverse resources, adaptation of content and access to different forms of expression and communication. The qualitative and descriptive research was carried out based on debates in the DICTs discipline of the Professional Master's Degree in Inclusive Education at UEPG, in 2024. The analyses were based on legal regulations, such as LDB, PNE, BNCC, PNEEPEI and LBI, and on the theoretical contributions of Moran (2017), Orrú and Mantoan (2019) and Heredero (2020). The study highlights how inclusive practices can be implemented using these approaches, meeting the needs of students with ASD.

Keywords: Autism; UDL; Technologies; Accessibility.

Introdução

O direito à educação para todos, princípio fundamental da educação inclusiva, preconiza que os indivíduos devem ter a oportunidade de aprender juntos em escolas regulares, sem discriminação em relação às suas dificuldades ou diferenças (Unesco, 1994).

A legislação brasileira vem se estruturando de forma a assegurar o acesso à educação para todos os alunos, respeitando suas individualidades e promovendo a inclusão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e a Lei Brasileira

de Inclusão (LBI) são marcos importantes nesse processo, estabelecendo diretrizes que asseguram o direito à educação de qualidade para todos, sem exceção.

Dentro desse contexto, as normativas legais reforçam a importância da inclusão, mas também abrem caminho para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, como o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e o uso de tecnologias digitais. Essas ferramentas têm se mostrado essenciais para promover uma educação mais acessível e eficaz, especialmente para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que apresentam necessidades específicas de aprendizagem.

Enquanto aluno do ensino regular, o indivíduo com TEA, atendido em uma perspectiva inclusiva, necessita que as suas necessidades sejam supridas por meio de recursos e metodologias adequadas para o favorecimento do seu aprendizado (Miranda, 2001), bem como de todos os estudantes. Para tanto, Lopes e Marquezine (2012) propõem uma transformação profunda no sistema de ensino, que deve ser capaz de acolher e respeitar as diferenças, traçando estratégias educacionais pertinentes.

Considerando essas necessidades, este estudo objetivou apresentar uma reflexão sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) no Ensino Fundamental. O estudo buscou analisar de que maneira esses recursos podem contribuir para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo, atendendo às necessidades específicas dos estudantes com TEA, promovendo a acessibilidade e favorecendo o aprendizado de maneira equitativa.

A pesquisa foi de natureza qualitativa exploratória e descritiva, e envolveu um levantamento na bibliografia disponibilizada na disciplina de Inovação Tecnológica de Informação e Comunicação do Programa de Mestrado em Rede - PROFEI, bem como a análise da legislação educacional que fundamenta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2017, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) 2008 e da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) 2015. Nesse sentido, o estudo foi direcionado para a análise dessas diretrizes e normativas, investigando como elas orientam a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, incluindo a adoção do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação TDICs no ambiente educacional.

A inclusão da pessoa com Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por deficiência persistente e significativa da comunicação e da interação social, além de padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades (Brasil, 2021).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) asseguram o compromisso da escola em oferecer igualdade de condição de aprendizagem, garantindo que estudantes com deficiência, incluindo os com TEA, tenham acesso ao currículo. Essas normativas promovem o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, buscando sua inclusão social e cidadania. Para isso, é necessário que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, adotando medidas que atendam às especificidades dos alunos de maneira individualizada e coletiva. Essas medidas visam maximizar o desenvolvimento acadêmico, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem no ambiente escolar.

Para que estas ações se efetivem, faz-se necessária “uma mudança na forma de conduzir o processo de ensino-aprendizagem” (Borges e Schmidt, 2021, p. 03), adotando estratégias e práticas no sentido de promover a eliminação de barreiras, e no caso do estudante TEA valorizar suas especificidades, já que é capaz de aprender, mas em determinados casos, de forma peculiar, respondendo aos estímulos à sua volta de modo diferenciado (Cunha, 2014).

No contexto escolar, o desafio dos professores envolve, além da promoção do desenvolvimento das competências sociais centrais dos alunos com autismo, garantir o acesso ao currículo e aos conteúdos acadêmicos relevantes para cada etapa de escolarização (Borges e Schmidt, 2021).

Incluir vai além de simplesmente receber o estudante com TEA na escola. É fundamental garantir que ele tenha acesso ao ensino em condições de igualdade. Para isso, é necessário reconhecer suas particularidades e implementar estratégias pedagógicas alinhadas ao seu estilo de aprendizagem, promovendo um ensino acessível e eficaz.

Ao se referir a criança com autismo, retrata que: “Assim como qualquer um de nós, a pessoa com Autismo tem sua individualidade, desejos

e necessidades que vão além das características da síndrome. Logo, nem tudo, que venha a dar resultado para uma pessoa com autismo, serve de referência positiva a outra pessoa com a mesma síndrome” (Orrú, 2011, p. 23).

A compreensão de suas características individuais e específicas não deve ser vista como condição negativa, que deva ser “tratada”, e sim como fundamentação e justificativa para adaptação do processo de ensino-aprendizagem (Unesco, 1994).

Compreender que a aprendizagem é única para cada indivíduo, sendo ele com ou sem deficiência, nos leva a refletir sobre a importância de respeitar as especificidades de cada aluno. No caso do estudante com Transtorno do Espectro Autista, é fundamental entender que embora haja manifestações comuns, suas expressões são sempre individuais. Como afirmam Orrú e Mantoan,

O TEA em seu quadro sintomático pode se repetir em sua manifestação por todo o planeta, no entanto, as pessoas não se repetem, elas são únicas, singulares e antes de qualquer diagnóstico, são seres humanos que devem ser respeitados em todas as suas demandas e direitos sociais (Orrú & Mantoan 2019, p. 23).

A Educação Inclusiva propõe uma ressignificação dos processos educacionais convencionais, pois “quando a escola é resistente em construir um pensamento inclusivo, a criança com TEA fica abandonada no espaço escolar, sendo que o discurso médico tende a se repetir, baseando-se no laudo para justificar a não aprendizagem do aluno e sua exclusão” (Ribeiro; Costa-Renders, 2024, p. 110).

Ao ressignificar o olhar para este estudante, em seu desenvolvimento integral, temos a possibilidade de observar sobre o tempo e a forma em que constrói sua aprendizagem, considerando tanto suas potencialidades quanto suas dificuldades. Portanto, “o conhecimento das peculiaridades que envolvem o modo como as pessoas com autismo aprendem é essencial para que os professores possam planejar práticas pedagógicas que permitam o acesso pleno desses alunos ao currículo escolar” (Borges e Schmidt, 2021, p. 05).

As dificuldades de aprendizagem frequentemente enfrentadas por alunos com TEA podem ser superadas por meio do uso de recursos e

serviços que promovem a adaptação do currículo escolar nas escolas regulares. Alunos com TEA e outras deficiências podem se beneficiar de diversas modificações pedagógicas realizadas em sala, além das Diferenciações Curriculares, quando estas são aplicadas de maneira adequada e flexível, alinhadas ao planejamento pedagógico (Heredero, 2010).

Assim, é fundamental criar ambientes de aprendizagem flexíveis, que ofereçam os espaços e tempos necessários para que o reconhecimento mútuo aconteça, promovendo um aprendizado inclusivo que beneficie todos os alunos.

Uma abordagem importante que beneficia todos os alunos é o Desenho Universal para Aprendizagem, pois facilita a participação e o aprendizado dos estudantes durante o processo de escolarização (Heredero, 2010).

Desenho Universal para Aprendizagem: uma possibilidade de inclusão para todos

O Desenho Universal para Aprendizagem é uma abordagem que defende a educação para todos os indivíduos no contexto do ensino regular incorporando estratégias e recursos necessários para atender a individualidade dos estudantes. Não se constitui como uma metodologia, visto que não há um protocolo a se seguir. O ponto de partida será sempre o conhecimento do público para quem o ensino se direciona, para a partir de então, se pensar na melhor maneira de atender às suas necessidades específicas garantindo que a aprendizagem ocorra.

O respeito às particularidades e talentos dos estudantes, são fatores primordiais considerados pelo DUA cujo objetivo principal é possibilitar acesso de todos ao currículo, independentemente de suas condições, “a partir do uso de estratégias pedagógicas/didáticas e/ou tecnológicas diferenciadas, incluindo a tecnologia assistiva” (Pletsch *et al*, 2021). Portanto, a efetivação da aplicabilidade do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) envolve a criação de um ambiente educacional acessível a todos os alunos, respeitando suas diversas formas de aprendizagem.

O DUA é inspirado no conceito de design, no sentido de promover a universalização do acesso à educação. Procura reduzir as barreiras ao ensino

e à aprendizagem, proporcionando múltiplas formas de acesso, engajamento e expressão da aprendizagem.

O conceito “desenho universal” é destacado na LBI (Lei nº 13.146/2015), como concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem precisar de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.

No processo de escolarização de estudantes com TEA, a concepção de produtos acessíveis, incluindo as tecnologias assistivas, pode ser um elemento chave para promover a inclusão plena, adaptando-se às necessidades dos indivíduos dos alunos, eliminando barreiras, garantindo que todos possam participar das atividades escolares.

Além dos recursos tecnológicos, o DUA propõe uma variabilidade de possibilidade de recursos e estratégias de modo que todos tenham acesso ao currículo e para tanto, prioriza as redes de aprendizagem: afetivas, de reconhecimento e estratégicas.

Redes afetivas, que ajudam a definir prioridades, motivar e envolver aprendizado e comportamento; redes de reconhecimento, que transformam as informações em conhecimento utilizável e redes estratégicas, que trabalham a intencionalidade das ações a partir do planejamento e organização, considerando o porquê da aprendizagem, oferecendo diversos meios de engajamento; o quê da aprendizagem, proporcionando diferentes formas de representação; e o como da aprendizagem, disponibilizando múltiplos meios de expressão e ação (Meyer *et al.*, 2014).

No DUA, o planejamento do professor deve ser norteado através dos três princípios básicos: “Princípio I: Proporcionar modos múltiplos de apresentação (o “que” da aprendizagem). Princípio II: Proporcionar modos múltiplos de ação e expressão (o “como” da aprendizagem). Princípio III: Proporcionar modos múltiplos de autodesenvolvimento (o “porquê” da aprendizagem)” (Cast, 2011).

Cada princípio é composto por diretrizes e pontos de verificação que conduzem o trabalho do professor, dando-lhe condições de analisar as melhores estratégias e metodologias para o grupo ao qual ministrará sua aula, de forma a atender as demandas individuais, entretanto, sem planejar atividades individualizadas.

Figura 1: Princípios do Desenho Universal para Aprendizagem



Fonte: (Cast, 2024).

O planejamento partindo das diretrizes do DUA possibilita metodologia mais assertivas, promovendo a participação efetiva e o envolvimento dos estudantes, pois estes serão valorizados em suas diferentes formas de expressão. Além do mais, o desenvolvimento de diversas

abordagens e ferramentas para apresentar o conteúdo de maneira adaptada às diferentes formas de aprendizagem facilita o acesso ao material e garante que todos os alunos consigam aprender (Prais e Rosa, 2016).

Diório (2020) destaca que a variação na apresentação dos conteúdos conforme os princípios do DUA permitem um ensino mais individualizado, ajudando os docentes a compreender melhor as necessidades individuais dos alunos e a oferecer diferentes abordagens e estratégias de aprendizagem.

Considerando as especificidades dos alunos com TEA, pensar na variabilidade de possibilidades é primordial para alinhar as estratégias de ensino às características individuais de cada aluno. Alguns podem necessitar de um olhar específico para as questões emocionais, outros comunicacionais, enquanto outros, podem demandar ferramentas tecnológicas adaptadas ou recursos visuais que facilitem a compreensão do conteúdo.

A flexibilidade no uso de métodos e ferramentas pedagógicas é essencial para atender às diferentes necessidades de aprendizagem desses alunos, permitindo que cada um desenvolva suas habilidades no seu próprio ritmo e de maneira personalizada.

Em suma, o Desenho Universal para Aprendizagem implica o desenho de ambientes e experiências de aprendizagem que sejam capazes de atender a todos os alunos, independentemente da diversidade de características e preferências dos mesmos, o que torna essencial considerar a existência dessas diferenças de modo que as experiências de aprendizagem sejam ajustadas às diferentes necessidades individuais (Cast, 2011).

Ao planejar seguindo os princípios e diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem, o professor tem a possibilidade de escolher o melhor caminho a seguir.

Planejar de forma responsável precisa de “alternância de trabalho cooperativo e participativo, no qual se dê espaço à individualidade”. (Heredero, 2010, p. 204) a fim de garantir um processo pedagógico que envolva todos os atores no ambiente escolar, respeitando as especificidades dos alunos e promovendo uma aprendizagem verdadeiramente inclusiva. Alternância de estratégias de trabalho cooperativo e participativo, no qual se dê espaço à individualidade;

Tecnologias Digitais e a Educação Inclusiva

As tecnologias digitais estão se destacando nos ambientes escolares como ferramentas pedagógicas de grande potencial no processo de ensino-aprendizagem, provocando alterações significativas no processo didático-pedagógico e tornando-se elementos essenciais para a construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e acessíveis.

Aliadas à educação inclusiva, as tecnologias possibilitam o desenvolvimento de uma educação que combina oportunidades de aprendizagem variadas, criando cenários de aprendizagem construtivistas e colaborativos, mais maleáveis e adaptáveis às necessidades de cada aluno (Dias-Trindade e Ferreira, 2020) bem como, personalizando o processo de aprendizagem, elaborando roteiros individuais e permitindo ao aluno estudar no seu ritmo (Moran, 2017), o que pode ser muito importante, no caso do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) é clara sobre os conceitos que orientam a utilização das tecnologias no contexto da educação inclusiva. De acordo com a legislação, o termo tecnologia assistiva ou ajuda técnica refere-se a produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que têm como objetivo promover a funcionalidade relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, garantindo sua autonomia, qualidade de vida e inclusão social.

A mediação do processo de aprendizagem neste contexto pode ser enriquecida por meio de recursos digitais favorecendo a comunicação e a expressão. Recursos como Core Picture Vocabulary, Picture Communication Symbols, Pictogram Ideogram Communication, PECS (Picture Exchange Communication System), Livox, PictoTEA, Autismo Projeto Integrar são sugeridos por Araújo *et al.* (2021) como ferramentas que auxiliam na comunicação alternativa.

Conforme Moran (2015), a tecnologia não deve ser vista apenas como uma ferramenta, mas sim como um elemento integrante do processo educativo. O autor argumenta que as tecnologias digitais podem promover mais interação e colaboração no processo de aprendizagem, onde os alunos podem participar na construção do conhecimento de forma mais eficiente.

No contexto escolar, as tecnologias assistivas desempenham um papel fundamental na eliminação das barreiras que possam surgir no processo de aprendizagem dos alunos com TEA. Elas podem ser ferramentas essenciais para garantir um ensino mais acessível, eficiente e personalizado, respeitando seu ritmo e seus modos de aprendizagem. Dessa forma, o uso dessas tecnologias não apenas auxilia no processo de inclusão, mas também promove a participação ativa do aluno, de modo que ele possa se engajar plenamente nas atividades educacionais.

O que diz a legislação sobre as práticas inclusivas e as tecnologias assistivas para os estudantes com TEA?

No Brasil, a legislação tem se mostrado comprometida com a garantia do direito à educação inclusiva para todos os alunos, incluindo aqueles com TEA. Em geral, as normas brasileiras são bastante flexíveis, permitindo uma ampla possibilidade de ações e adaptações no processo educativo, inclusive no trabalho com a perspectiva inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por exemplo, assegura que a educação seja oferecida a todos os alunos, sem discriminação de qualquer natureza, e que sejam adotadas as estratégias pedagógicas necessárias para atender às diferentes necessidades educacionais.

Neste sentido, a necessidade das ações educativas deste estudante deve ser percebida pelo professor de forma a incluir estratégias que contemplem a diversidade de aprendizados presentes na sala de aula.

Em relação ao currículo, temos uma estrutura aberta e adaptável que contempla diferentes abordagens, permitindo adaptações e adequações, e todos esses termos estão presentes nos documentos normativos. Esses princípios gerais, consagrados na legislação, devem ser compreendidos de forma clara. Os limites, por sua vez, estão mais relacionados às próprias capacidades das pessoas e das instituições.

A legislação brasileira oferece as diretrizes essenciais para garantir a educação inclusiva, mas a efetivação dessa inclusão depende da adequação prática desses princípios no contexto escolar.

Para compreender melhor como essas normativas orientam as práticas pedagógicas inclusivas e abordagens como o Desenho Universal para

a Aprendizagem e o uso das Tecnologias Digitais, vejamos no quadro a seguir as principais legislações que estabelecem as bases para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas, como os alunos com TEA.

Quadro 1 - Análise da Legislação para a Educação Inclusiva: DUA e TDICs

Legislação/ano	Diretrizes para Inclusão	Aplicação na Educação Inclusiva	Relação com o DUA	Relação com as TDICs
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9.394/96) - 1996 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm	Art. 3º Inciso I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola	Art. 4º III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;	Art. 27. inciso I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; Art. 35. Inciso II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; Art. 59 inciso I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; Art 60-A § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.	Art. 4º Inciso XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas. Art. 25 § 11. A educação digital, com foco no letramento digital e no ensino de computação, programação, robótica e outras competências digitais, será componente curricular do ensino fundamental e do ensino médio.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNE-EPEI) 2008 http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica/educacao-especial.pdf	Visa constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.	Orienta a implementação de práticas pedagógicas e políticas públicas voltadas à inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (como o TEA) e altas habilidades. O plano visa eliminar barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas, promovendo um ambiente educacional acessível e de qualidade para todos, respeitando a diversidade e individualidade de cada estudante.	O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.	O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros.
Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf	Define metas para a educação nacional.	Meta 4 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado. Promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado.	Fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - 2017	Estabelece os conteúdos essenciais	É proposta uma educação direcionada ao	Compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a	Competências - Compreender, utilizar e criar

https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf	para a Educação Nacional.	acolhimento e ao desenvolvimento integral, considerando suas particularidades e diversidades, destacando que a escola deve ser um ambiente de aprendizado e de democracia inclusiva com respeito às diferenças.	educação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.	tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
Lei Brasileira de Inclusão (LBI) 2015 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato/2015-2018/2015/lei/l13146.htm	Garantia de igualdade, acessibilidade e prioridade no atendimento, assegura educação inclusiva. Inclusão e dignidade para todos.	Garante acesso à escola regular, com apoio especializado, materiais acessíveis e formação de professores, assegurando um ensino sem discriminação e com igualdade de oportunidades para todos.	Art. 2º. Inciso II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva. O DUA, por sua vez, aplica esse conceito na educação, criando currículos flexíveis que atendam às diversas formas de aprendizagem, garantindo acessibilidade para todos os estudantes.	Art. 2º. Inciso III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social; Define acessibilidade como a possibilidade de uso seguro e autônomo de tecnologias da informação e comunicação (TICs) por pessoas com deficiência.

Fonte: Legislações, organizado pelos autores.

As legislações não referenciam o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), mas fazem menções à metodologia para atender as especificidades de todos os estudantes, destacando a importância de promover métodos considerando toda a diversidade, garantindo o ensino inclusivo para todos, o que vem de encontro ao DUA que propõe estratégias pedagógicas flexíveis para atender às necessidades de aprendizagem de todos os estudantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, apresenta orientação para a inclusão e a adaptação do processo educacional às necessidades individuais e específicas dos estudantes, incluindo aqueles com transtorno global do desenvolvimento (TEA). No Artº 3º, garante a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, assegurando o atendimento educacional especializado, devendo ser transversal a todos os níveis de ensino (Artº 4º, inciso III).

As orientações fomentam a divulgação de um ambiente educacional inclusivo, possibilitando que todos os estudantes, independentemente das condições, características e habilidades, tenham acessibilidade ao currículo, metodologias e estratégias adequadas às suas necessidades (LDB, Artº. 59, inciso I), se alinhando diretamente com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe o acesso às informações por diferentes meios, a expressão da aprendizagem de diversas maneiras e a promoção de estratégias que incentivem a participação ativa, o interesse e a motivação dos alunos nas atividades pedagógicas (Herederó, 2020).

Nesse contexto, o DUA destaca a importância de metodologias flexíveis e personalizadas, capazes de atender à diversidade de perfis e necessidades dos estudantes, favorecendo um ensino que promova a equidade de oportunidade de aprendizagem, consequentemente mais inclusivo e eficaz. O DUA considera a variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas (Herederó, 2020, p. 735).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (LDB), ao presumir currículos e metodologias adaptadas, fortalece a concepção de que o ensino deve ser adequado, permitindo a participação efetiva de todos os estudantes, atendendo suas especificidades. A Lei, ainda destaca e considera a importância da educação digital e a alfabetização digital, focando a integração de tecnologias como recursos pedagógicos (Art. 4º, inciso XII e Art. 25, § 11).

As ferramentas digitais têm um grande potencial para facilitar o aprendizado de alunos com TEA, proporcionando uma abordagem mais interativa, acessível e personalizada. Quando integrado ao DUA, permite a personalização do ensino, o que é essencial para atender às necessidades de cada aluno, oferecendo novas formas de interação e expressão no processo educacional. Conforme Takinaga e Manrique (2022), o uso da tecnologia em ambientes educacionais para alunos com transtornos do espectro autista e deficiências intelectuais pode contribuir para a formação integral dos estudantes, apoiando-os em diversas áreas do conhecimento e melhorando suas capacidades de interação e aprendizado.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), partindo de novos direcionamentos discutidos e acordados a partir da década de 1990, visa a criação de políticas públicas que venham promover uma educação de qualidade que contemple a todos os estudantes, incluindo os com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento como TEA e altas habilidades na rede regular de ensino. Para tanto, tornou-se necessária a reorganização do ambiente escolar para receber esse público.

Visando “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino” (PNEEPEI, 2008), esta política direciona a realização de práticas pedagógicas inclusivas que venham eliminar barreiras em todos os sentidos no ambiente educacional como física, atitudinais e pedagógicas, promovendo um ambiente acolhedor, acessível e respeitoso a toda diversidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 garante a expansão da educação para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento permitindo o acesso a uma educação básica e inclusiva e ao atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

Na promoção de metodologias e recursos de tecnologia assistiva, o PNE se direciona ao DUA no desenvolvimento de estratégias que atendam as necessidades de cada estudantes, e as TDICs, favorecendo uma educação mais inclusiva, com adaptações e acessibilidade a todos os estudantes. Conforme Schirmer *et al.* (2007, p. 31): Tecnologia assistiva é uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiências e, conseqüentemente, promover vida independente e

inclusão. Assim, ao integrar o DUA e as TDICs, cria-se um ambiente educacional que não apenas favorece a aprendizagem, mas também garante a plena participação e inclusão de alunos com deficiências, como os com TEA, oferecendo-lhes as ferramentas necessárias para o seu desenvolvimento acadêmico e social.

Segundo Moran (2013), as novas tecnologias representam uma oportunidade para repensar a educação e os processos pedagógicos. O autor defende que "a mediação pedagógica digital permite criar ambientes mais interativos e colaborativos"(Moran, 2013, p. 27). Na visão do autor, as tecnologias evidenciam grande importância para a educação para se aplicar nas práticas educacionais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), determina os conteúdos que são fundamentais para educação nacional, trazendo uma abordagem voltada para o acolhimento e o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando suas particularidades e diversidades. A BNCC reconhece a complexidade e a continuidade do desenvolvimento humano e propõe uma educação que vai além da dimensão cognitiva. Ela defende a importância de considerar também as dimensões afetiva, social e ética no processo educativo.

Ferreira (2022) aponta que os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem estão em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que promove uma educação inclusiva ao longo de toda a educação básica. Assim como o DUA, reconhece a necessidade de incorporar metodologias flexíveis e inclusivas que beneficiem a aprendizagem nas diversas formas, assegurando a participação plena de todos os estudantes, promovendo o acesso a recursos de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2017). Enfatiza ainda que as tecnologias são ferramentas importantes para o desenvolvimento das competências e para a promoção de uma educação mais interativa, colaborativa e com acessibilidade.

Nesse cenário, o atendimento educacional especializado é fundamental, ofertando recursos pedagógicos, programas de enriquecimento curricular e o uso das tecnologias assistivas com os recursos tecnológicos, visando o máximo de participação de todos, especialmente aos estudantes com TEA, de forma adaptada às suas necessidades específicas e promovendo a inclusão no ambiente educacional.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015, estabelece princípios fundamentais para garantir a acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiência em diversos aspectos da sociedade, incluindo o meio físico, o transporte, a comunicação e a educação.

A lei determina que projetos e estruturas públicas ou privadas, tanto urbanas quanto rurais, devem ser concebidos com base no desenho universal, que visa criar ambientes acessíveis a todos, sem a necessidade de adaptações posteriores. Quando o desenho universal não for viável, a lei prevê adaptações razoáveis para garantir a participação plena das pessoas com deficiência.

No contexto educacional, a LBI reforça a importância de incluir o desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional, tecnológica e superior, além de promover pesquisas e projetos que considerem a acessibilidade e as necessidades específicas de cada aluno. Essas diretrizes, alinhadas ao DUA (Design Universal para a Aprendizagem), visam garantir uma educação inclusiva e acessível, respeitando a diversidade e promovendo a equidade no acesso ao conhecimento.

Os movimentos de inclusão das pessoas com deficiência nos mais diversos âmbitos da sociedade vêm se refletindo na legislação e normativas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), são fundamentais para garantir a inclusão efetiva desses estudantes. Elas estabelecem diretrizes que promovem a adaptação curricular, a utilização de metodologias pedagógicas flexíveis e o uso de tecnologias assistivas, proporcionando a personalização do ensino e a eliminação de barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) mostra-se como uma abordagem alinhada a essas diretrizes pois defende a promoção de estratégias educacionais que atendam às necessidades diversificadas dos estudantes, promovendo a participação plena, o acesso à informação e o desenvolvimento das competências de todos.

Nesse contexto, as tecnologias digitais e assistivas são recursos-chave para garantir a acessibilidade e proporcionar oportunidades de aprendizado interativas e inclusivas, especialmente para alunos com TEA. No entanto, embora a legislação forneça um marco importante para a inclusão, a efetiva implementação dessas políticas e práticas ainda depende de um compromisso

contínuo das escolas, educadores e gestores para promover um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade de cada aluno.

Considerações Finais

No trabalho, apresentamos a relação entre o Desenho Universal para Aprendizagem e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação dentro do contexto da mediação pedagógica para o atendimento às necessidades educativas de estudantes com TEA, e de que forma estas abordagens encontram respaldo jurídico na legislação brasileira de forma a assegurar o direito à educação inclusiva e a utilização de recursos tecnológicos como ferramentas de apoio à aprendizagem.

Embora as leis assegurem direitos e orientações, é fundamental que a aplicação dessas normas seja concretizada de forma eficaz no dia a dia das escolas, adaptando-se às necessidades reais dos alunos, especialmente aqueles com TEA. Isso envolve o comprometimento de toda a comunidade escolar — professores, gestores, especialistas e familiares — em criar ambientes de aprendizagem flexíveis, acessíveis e respeitosos.

A implementação de práticas pedagógicas adequadas, aliadas ao uso de tecnologias assistivas e metodologias diversificadas, é de fundamental importância para que o estudante com TEA possa se desenvolver de maneira plena. Ao perceber e respeitar a singularidade de cada aluno, promovendo a personalização do ensino e a eliminação de barreiras, a escola se torna um espaço de aprendizagem inclusivo e transformador, cumprindo verdadeiramente os princípios estabelecidos pela legislação.

Assim, a educação inclusiva não é apenas um direito garantido por lei, mas um compromisso contínuo de adaptação e reflexão sobre como as práticas educacionais podem ser aprimoradas para que todos os alunos, sem exceção, alcancem seu potencial máximo.

O referencial do DUA incentiva o desenvolvimento de propostas que sejam flexíveis, oferecendo alternativas personalizáveis que considerem as especificidades de cada aluno, para progredir partindo de onde eles estão. As opções são diversificadas e suficientemente direcionadas para proporcionar uma educação efetiva para todos os alunos.

As legislações apontam para a igualdade de condições de acesso e permanência na escola regular, sem discriminação, proporcionando currículos que eliminem barreiras e atendam às necessidades individuais dos alunos, adaptando/flexibilizando metodologias que promovam a personalização do ensino sempre que necessário, atendendo a todos os estudantes. Nesse sentido, o DUA e as TDICs, se destacam para contribuir na educação dando a possibilidade de se tornar mais acessível para todos, contribuindo com estratégias mais assertivas para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula com os estudantes.

Refletir sobre a educação inclusiva vai além de assegurar que os alunos estejam matriculados na escola regular, significa garantir um aprendizado com acesso e de qualidade, com acessibilidade plena ao currículo superando todas as barreiras existentes. Nesse sentido, assegurar a inclusão é um desafio coletivo, na busca de construir escolas onde a inclusão seja uma característica natural e fundamental de sua própria identidade.

Em suma, a legislação vem assegurar a construção de uma educação inclusiva que ultrapassa o simples cumprimento das obrigações legais, ela exige um olhar sensível e atento às reais necessidades dos estudantes, especialmente daqueles com TEA.

A adoção de metodologias flexíveis, como o DUA e as TDICs, juntamente com o envolvimento de toda a comunidade escolar, abre possibilidades para uma prática pedagógica mais justa e acessível. É responsabilidade de cada educador e gestor refletir continuamente e agir de forma efetiva para transformar a escola em um ambiente genuinamente inclusivo, onde todos os alunos encontrem as condições e os recursos necessários para desenvolver plenamente suas potencialidades. Dessa maneira, asseguramos não só o direito à educação, mas também ao desenvolvimento integral e ao exercício pleno da cidadania.

Referências

ARAÚJO, Daniele Francisco de; et al. (Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira, Saionara Corina Pussenti Coelho Moreira, Moisés Pires Teixeira). Transtorno do Espectro Autista. *In: Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem* / Organizadores Márcia Denise Pletsch. Campos dos Goytacazes. Encontrografia, 2021.

BASE Nacional Comum Curricular, **BNCC**. Educação é a Base, 2017. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br / images / BNCC_EI_EF_110518 _versaofinal_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 mai. 2024.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; SCHMIDT, Carlos. **Desenho Universal Para Aprendizagem**: uma abordagem para alunos com autismo em sala de aula. Revista Teias, v. 22, n. 66, jul./set. 2021. Seção temática Programas e práticas pedagógicas na educação especial e inclusiva.

BRASIL Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção os Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/ pdf/ politicaeducspecial.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf). Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação: 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Câmara, 2ª Edição. Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Brasília. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2015-2018 /2015/lei/l13146 .htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 08 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Senado Federal, 2017. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/ bitstream/ handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portal Linhas de Cuidado. **Definição – Transtorno do Espectro Autista (TEA) na criança**. Brasília-DF, 2021. Disponível em: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/>. Acesso em: 28 maio. 2025.

CAST. **Diretrizes de Design Universal para Aprendizagem** versão 3.0. Recuperado de <https://udlguidelines.cast.org>. 2024.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines** version 2.2. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>.2011.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

DIAS-TRINDADE, S.; FERREIRA, A. **Digital teaching skills: DigCompEdu CheckIn as an evolution process from literacy to digital fluency.** ICONO 14, Madrid, v. 18, n. 2, p. 162-187, 2020. DOI: <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1519>.

DIÓRIO, Raquel. **Princípios do desenho universal para aprendizagem, nos objetos do conhecimento de geografia, para alunos do 4º ano do ensino fundamental I.** 2020. 91 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

FERREIRA, D. N. **O desenvolvimento de material autoinstrucional como facilitador do acesso a informações para inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

HEREDERO, E. S. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares.** Acta Scientiarum Education, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>. Acesso em: 04 mar. 2025.

HEREDERO, Eladio Sebastián. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 733-768, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 mar. 2025.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 18(3), 487-506, 2012.

MEYER, Anne; ROSE, David; GORDON, David. **Universal design for learning: theory and practice.** Wakefield MA: CAST, 2014.

MIRANDA, M. J. C. **Educação, deficiência e inclusão no município de Maringá** [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Estadual de Maringá, 2001.

MORAN, J. M. **Mudar a forma de ensinar e aprender: com tecnologias digitais transformamos a educação.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2017.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** Educatrix–Dossiê Currículo. São Paulo: Moderna, a. 7, n.12, p. 66-69, 2013.

MORAN, J.M. Aprendizagem significativa em tempos de infociação. **Revista Profissão Docente** (Uberaba), v.15, p.1-10, 2015.

ORRÚ, Silva Ester. **Autismo: o que os pais devem saber?** – 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

ORRÚ, Sílvia Ester; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis: Vozes, 2019.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, I. M. S. de. Diálogos entre Acessibilidade e Desenho Universal na aprendizagem. *In: **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem*** / Organizadores Márcia Denise Pletsch. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. 104 p.

PRAIS, J. L. S.; ROSA, V. F. Princípios do desenho universal para a aprendizagem: Planejamento de atividades pedagógicas para Inclusão. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 18, n. 2, 2º semestre de 2016.

RIBEIRO, M. C. F.; COSTA-RENDERS E. C. Processo de inclusão escolar de estudantes com TEA: em perspectiva o desenho universal para aprendizagem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 18, n. 40, p. 99-115, jan./abr. 2024.

SCHIRMER, C. R. *et al.* **Atendimento educacional especializado: deficiência física**. Brasília, DF: Cromos, 2007.

TAKINAGA, S. S.; MANRIQUE, A. L. O uso da tecnologia e suas contribuições para a formação integral do aluno com transtorno do espectro autista e do aluno com deficiência intelectual nas aulas de matemática. **Sisyphus-Journal of Education**, v. 10, n. 3, p. 33-46, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5757/575774221003/575774221003.pdf>.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

Uma reflexão interdisciplinar sobre a surdocegueira no âmbito educacional

Clarice Fabiano Costa Palavissini¹

Rosinéia dos Santos Aragão Sanches²

Letícia Natsumi Yoshida³

Cynthia Karla Sorgatto Bueno⁴

Lourdes Aparecida Della Justina⁵

Helaine Maruska Vieira Silva⁶

Resumo: O presente trabalho aborda o histórico da surdocegueira a partir de uma análise interdisciplinar que abrange áreas como a educação especial, a psicologia, a prática docente e as políticas educacionais no atendimento às pessoas surdocegas no Brasil. Por meio de uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa exploramos o histórico da surdocegueira, personagens e instituições que colaboraram com a teoria e a prática docente no tratamento com estudantes surdocegos, considerando marcos históricos, influências internacionais, evolução e alterações das legislações e políticas públicas para este público-alvo. Nesse sentido, é importante ressaltar que uma abrangência interdisciplinar é urgente para galgar avanços nas políticas nacionais na perspectiva da inclusão educacional no intuito de contribuir para o atendimento dos estudantes surdocegos.

Palavras-chave: Surdocegueira; Políticas Educacionais; Psicologia da Educação; Práticas Pedagógicas.

An interdisciplinary reflection on deafblindness in the educational context

Abstract: This paper approaches the history of deafblindness from an interdisciplinary analysis that covers areas, such as special education,

¹ Doutoranda em Educação em Ciências e Educação Matemática – PPGECEM / Unioeste. E-mail: clarice_fc@hotmail.com.

² Mestranda em Educação - PPE/UEM. E-mail: rsasanches@uem.br.

³ Acadêmica em Fisioterapia - CCBS/Unioeste. E-mail: leticia.yoshida@unioeste.br

⁴ Acadêmica de Psicologia. Faculdade Assis Gurgacz. E-mail: ckbueno@hotmail.com.

⁵ Professora Ciências Biológicas CCBS/Unioeste. E-mail: lourdesjustina@gmail.com.

⁶ Professora Ciências Biológicas CCBS/Unioeste. E-mail: helaine.silva@unioeste.br.

psychology, teaching practice and educational policies in assisting deafblind people in Brazil. Through a qualitative bibliographic review, we explored the history of deafblindness, characters and institutions that collaborated with teaching theory and practice in the treatment of deafblind students, considering historical landmarks, international influences, evolution and changes in legislation and public policies for this target audience. In this sense, it is important to emphasize that an interdisciplinary scope is urgent to achieve advances in national policies from the perspective of educational inclusion in order to contribute to the care of deafblind students.

Keywords: Deafblindness; Educational Policies; Educational Psychology; Pedagogical Practices.

Introdução

Abordaremos o histórico da surdocegueira a partir de uma análise interdisciplinar que abrange áreas como educação especial e psicologia da educação, no intuito de compreendermos a prática docente e as políticas educacionais no atendimento às pessoas surdocegas no Brasil. Nesse sentido, é necessário considerar marcos históricos, influências internacionais, evolução e alterações das legislações e políticas públicas para este público-alvo.

Antes, porém, é necessário compreender um pouco sobre o tema surdocegueira. Segundo Lagati, (2002, p. 306) “a surdocegueira é uma condição que apresenta outras dificuldades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez. (...) uma condição única e o impacto da perda dupla é multiplicativo e não aditivo”. Essa condição engloba problemas de comunicação, percepção, adaptação e aprendizagem dos comportamentos socialmente aceitos e evidencia um desafio no processo de ensino-aprendizagem.

Para além disso, no intuito de explorar a prática multiprofissional, a psicologia, aliada à educação, veio em grande medida possibilitar melhor compreensão sobre aspectos comportamentais que influenciam o desempenho escolar e social, resultantes do processo de desenvolvimento humano, individual e coletivo, carregado de subjetividades.

Nosso interesse é trazer à luz tema tão carente de discussão e desenvolvimento. Por meio de uma revisão bibliográfica de natureza

qualitativa pretendemos elencar produções que versem sobre o histórico da surdocegueira, personagens e instituições que colaboraram com a teoria e a prática docente no tratamento com estudantes surdoscegos. Assim, intenta-se, com este trabalho, provocar reflexões a partir de discussões sobre políticas educacionais, psicologia da educação e a prática docente, de modo que seja possível inferir as contribuições para o acesso ao desenvolvimento e autonomia da pessoa com surdocegueira.

Breve relato da história da educação para pessoa com surdocegueira no Brasil

A influência de práticas e teorias desenvolvidas internacionalmente, especialmente nos Estados Unidos e Europa, os quais manifestaram as primeiras metodologias de educação para surdoscegos, contribuíram para o processo de educação desses alunos. No Brasil, os esforços da educadora Nice Tonhozi de Saraiva que, após articulação da visita de Helen Keller, em 1953, ícone, surdocega que conquistou o ensino superior, criou a primeira classe especial para surdoscegos no Instituto Padre Chico. Esse local funcionou durante um ano e meio com duas alunas (Cader-Nascimento e Costa, 2010).

Em 1963 o Setor de Educação de Deficientes Audiovisuais (SEDAV) foi criado com o apoio da Fundação para o Livro do Cego, com o objetivo de dar orientações à escola ou classe especial e localizar e encaminhar os casos de crianças com surdocegueira para alfabetização. Daí derivou o primeiro treinamento de professores no Brasil, bem como a divulgação de esclarecimentos sobre a surdocegueira para a comunidade (Maia, 2004; Brasil, 2006; Watanabe e Maia, 2012).

Com um histórico conturbado por questões administrativas, rebatizada em 1977, a Escola de Educação Especial Anne Sullivan, era mantida pela Fundação Municipal Anne Sullivan. Outro ícone quando se trata do tema, Anne Sullivan, professora surda, fez com que Helen Keller obtivesse êxito em sua jornada ao conhecimento. A Escola de Educação Especial Anne Sullivan foi a primeira escola para deficientes audiovisuais e o seu surgimento baseou-se nos argumentos de que cada deficiência requer especialização adequada e materiais que assistam às necessidades específicas de cada um (Watanabe e Maia, 2012). A Associação para Deficientes da Áudio-Visão (ADEFVAV), em São Paulo, foi criada em

1983, por profissionais com o mesmo objetivo educacional que a Escola Municipal Anne Sullivan (Maia, 2004).

Em 1991, criada por pais e profissionais, estabeleceu-se a Associação Educacional para Múltipla Deficiência (AHIMSA), em São Paulo, instituição de renome ainda em atuação. O nome AHIMSA vem do sânscrito e significa não violência, refletindo seu compromisso com a promoção da paz, do respeito e da dignidade humana. Sem fins lucrativos, seu objetivo é a educação e o apoio à inclusão social de pessoas surdas e surdocegas com atendimento educacional especializado para crianças e jovens com surdez e surdocegueira, cujo foco está no desenvolvimento da comunicação, da autonomia e das habilidades acadêmicas e sociais. Além dos serviços diretos de reabilitação, a organização se dedica à capacitação de professores e outros profissionais da educação e da saúde, além de realizar pesquisas voltadas para o aprimoramento das práticas educacionais e terapêuticas para pessoas com surdez e surdocegueira (Maia, 2004).

Fundado em 1998, o Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial (Grupo Brasil), organização sem fins lucrativos dedicada ao apoio de pessoas com surdocegueira e múltipla deficiência sensorial, tem como missão promover a inclusão, a autonomia e a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas, oferecendo serviços especializados de reabilitação, educação e apoio às famílias, trabalhando com estratégias de comunicação alternativa, tais como Libras tátil, braile e outros recursos de acessibilidade, bem como suporte psicológico e orientação na lide com os desafios diários da surdocegueira (Maia, 2004).

O Grupo Brasil e a AHIMSA são duas instituições importantes no contexto da surdocegueira no Brasil, com contribuições significativas para o atendimento, a educação e a defesa dos direitos das pessoas surdocegas. Além dessas duas instituições há outras que já contribuíram ou permanecem atuando nesse trabalho tão nobre.

Políticas educacionais voltadas à educação especial

Historicamente a escola é tida como um aparelho da educação que privilegia um determinado grupo em detrimento da exclusão de outro, sendo validada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. Com o advento da democratização, a educação passa a evidenciar o antagonismo entre inclusão e exclusão.

Quando o ensino se torna inclusivo, as políticas educacionais universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. A exclusão, no contexto escolar, frequentemente, reflete questões estruturais mais amplas, como desigualdades socioeconômicas, culturais e históricas: “excluir significa criar e perpetuar condições sociais que tornam permanente o ato de morrer” (Zarth, 1988, p. 15). O autor ainda reforça a ideia da seleção que pode muitas vezes corroborar com os processos de exclusão, perpetuando o fracasso escolar.

Com a necessidade de ampliar a área de atuação para garantir a educação para todos, a partir de 1990 foram estabelecidas normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras (termo utilizado na época) de deficiência ou com mobilidade reduzida, a partir da criação da Lei de Acessibilidade nº 10.098, sancionada em 19 de dezembro de 2000, a qual busca eliminar barreiras em vias públicas, edifícios, transportes e sistemas de comunicação, garantindo segurança e autonomia para todos. Seu capítulo VII estabelece a acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, destacando a importância de eliminar barreiras que dificultem ou impeçam a expressão e o recebimento de mensagens por meio de sistemas de comunicação. Já o capítulo VIII trata da,

Tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (Brasil, 2000).

Alterada pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei nº 13.146 de 2015, em seu artigo 18, relata que “o Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes, de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação” (Brasil, 2000).

A Lei de Acessibilidade estabelece que o Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação, iniciativa

fundamental para a inclusão e acessibilidade. Desenvolver mecanismos de comunicação acessíveis e capacitar profissionais, como guia-intérpretes, são passos importantes para garantir que pessoas com deficiência possam ter pleno acesso a serviços de radiodifusão e conteúdos audiovisuais. Isso promove igualdade de oportunidades e fortalece a participação dessas pessoas em diferentes esferas da sociedade. Além disso, incentiva o uso de novas tecnologias e técnicas de acessibilidade pode transformar vidas, tornando o mundo mais conectado e inclusivo.

Avançando na linha do tempo, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), um documento norteador, infelizmente, a surdocegueira passou despercebida. Constatamos que há nesse documento a preocupação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao surdo e ao cego, no intuito de assegurar profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa, bem como de proporcionar o acesso ao sistema Braile, ao Soroban, à orientação, à mobilidade e às atividades de vida autônoma, mas uma sistematização; quanto às necessidades dos surdocegos, a única alusão feita pelo documento diz respeito à disponibilização de guia-intérprete.

Todavia, uma deficiência com tamanha complexidade como a surdocegueira requer muito mais que um guia-intérprete: é preciso pensar em estratégias de como esse sujeito vai compreender a constituição da natureza do homem e desenvolver as suas funções psicológicas superiores, como afirma Vygotsky, pesquisador russo que contribuiu muito com seus estudos no campo da Defectologia (Sierra e Barroco, 2012).

Em 2010, a Secretaria de Educação Especial (MEC), juntamente com a Universidade Federal do Ceará, elaborou a coleção *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão*, e destinaram um fascículo à Surdocegueira e Deficiência Múltipla, escrito por Bosco, Maia e Higino. As autoras esclarecem que a proposta traz algumas ideias, práticas e vivências pedagógicas que contribuirão para a inclusão das pessoas com deficiências múltiplas e surdocegas na escola comum (Sierra e Barroco, 2012).

Compreendendo que é no espaço escolar que se encontram as possibilidades de desenvolvimento e de humanização das pessoas surdocegas, essa iniciativa de abordar sobre a deficiência em materiais oficiais, embora tímida, foi um avanço se considerarmos o professor que atenderá esse aluno no processo de inclusão educacional.

Em 2018 a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná instituiu critérios para o funcionamento de salas de recursos multifuncionais e centros de atendimento especializado para a surdocegueira, com o objetivo de ofertar atendimentos de natureza pedagógica que complementa a escolarização dos estudantes com surdocegueira (Paraná, 2018).

Psicologia educacional

Ao longo da história, a educação foi se adaptando em função dos interesses de uma parcela privilegiada da sociedade (Antunes, 2008, p. 469), entretanto, esse espaço de produção de conhecimento e instância em que se permite discutir as contradições sociais, também carece de um olhar atento para a qualidade desses processos, em conjunto com a saúde mental de seus partícipes.

Diante do histórico do atendimento voltado às necessidades das pessoas surdocegas, é válido lembrar que no final do século XIX, as ideias trazidas pelo pensamento liberal de uma nova sociedade exigiram transformações sociais e o preparo de um novo indivíduo para compor esse cenário, conforme destaca Antunes (2008, p. 471):

Fortalecimento do pensamento liberal; busca da “modernidade”; luta contra a hegemonia do modelo agrário-exportador, em direção ao processo de industrialização. Essas novas idéias traziam em seu bojo um novo projeto de sociedade, que exigia uma transformação radical da estrutura e da superestrutura social, para o qual seria necessário um novo homem, cabendo à educação responsabilizar-se por sua formação. Nesse contexto, o debate sobre a educação tomou vulto, com a defesa da difusão da escolaridade para a massa da população e uma maior sistematização das idéias pedagógicas, com crescente influência dos princípios da Escola Nova. Assim, as escolas normais passaram a ser o principal centro de propagação das novas idéias, baseadas nos princípios escolanovistas, com vistas à formação dos novos professores, encarregando-se do ensino, da produção de obras e do início da preocupação com a produção de conhecimentos por meio dos então inaugurados laboratórios de psicologia, fatores estes que deram as bases para as

reformas estaduais de ensino promovidas nos anos 1920 e foram por estas potencializados. Foi nesse quadro que ocorreu, paulatinamente, a conquista de autonomia da psicologia como área específica de conhecimento no Brasil, deixando de ser produzida no interior de outras áreas do saber, sendo conhecida como ciência autônoma e dando as condições para que, por essa via, penetrassem os conhecimentos da psicologia que vinham sendo produzidos na Europa e nos Estados Unidos.

Consoante Antunes (2008), inicialmente a Psicologia estava como uma área afinada com a Educação, e foi estudada por filósofos, físicos, médicos, matemáticos, químicos; à medida em que se desenvolveu e conquistou autonomia em relação às outras ciências, efetivou-se como uma ferramenta consistente no ambiente educacional, em especial nos espaços de atendimento educacional especializado.

Dada a complexidade entre os processos educacionais e o campo de ação dos agentes envolvidos, a Psicologia nos ambientes de formação sistematizada trata não somente dos fundamentos científicos correlatos à educação e à prática pedagógica, mas também procura observar e garantir o desenvolvimento e a apropriação da aprendizagem com qualidade e bem-estar de todos os indivíduos.

A partir da consolidação dessa nova ciência no Brasil e a estreita relação com a educação, a profissão (psicólogo/a) se fortaleceu no campo da educação e se tornou tradicional, desde a atuação clínica até à intervenção sobre as organizações de trabalho, criando os serviços de prevenção, avaliação e orientação para problemas de aprendizagem e de ajustamento educacional (Antunes, 2008).

Segundo a psicóloga Deborah Barbosa (2019, p. 24), “o papel da psicóloga na sua relação com a educação mudou muito ao longo do tempo. (...) e nos remete a repensar a história da área Psicologia Educacional e Psicologia Escolar desde os seus primórdios”. A pesquisadora cita que, à época, a psicologia escolar mantinha um olhar para as “crianças-problema” sob o aspecto psicopatológico e individualizado, e que somente a partir dos anos 1970 surgiram possibilidades de mudanças desse entendimento, passando-se a buscar compreensão para os “problemas de aprendizagem” e não mais para o indivíduo como o problema, não apenas em bancos escolares, mas também em instâncias de políticas públicas para educação. A pesquisadora

traz à memória a obra “A Produção do Fracasso Escolar”, de Maria Helena Souza Patto (2008), que, ao publicar seus estudos acerca do tema título, ofereceu subsídios para os psicólogos(as) refletirem quanto ao papel deste profissional na produção de diagnósticos e preconceitos sobre a criança pobre na escola, denunciando que essa responsabilidade ficava para o indivíduo, isentando as instituições, o sistema educacional, os professores e demais profissionais de quaisquer implicações.

Ainda para Barbosa (2019, p. 25):

O trabalho de Maria Helena Souza Patto nos convida a uma rotação nesta perspectiva de olhar, o que fez com que a área pudesse avançar elegendo agora novas perguntas sobre as questões de dificuldades apresentadas por aprendizes no contexto escolar, evoluindo para o que hoje denomina-se de ‘problemas no processo de escolarização’. Ou seja, não mais se foca apenas no aprendiz, mas em todos os personagens do universo escolar que contribuem tanto para o fracasso quanto para a possibilidade de sucesso.

Dessa forma, verifica-se que, são diversos os entraves que dificultam o acesso de pessoas com necessidades especiais na sociedade de modo geral; quanto ao quesito educação, também se observa essa dificuldade desde os anos iniciais até o ensino superior, e ainda mais se houverem deficiências complexas, como no caso da surdocegueira; a permanência dessas “barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacional e pedagógica perpassa pela falta de conhecimento sobre como lidar, se relacionar, saberes básicos que ainda estão no limiar dos mitos sobre a pessoa com deficiência” (Fernandes, 2019, p. 44), tornando a educação algo praticamente inalcançável para pessoas com deficiência, desde o acesso até a conclusão do processo de aprendizagem.

Compreendendo a interdependência entre psicologia e educação, é possível afirmar que, sob o olhar da história no Brasil, ambas se constituem mutuamente e são a base estrutural para o que já se conhecia na Europa e nos Estados Unidos como psicologia educacional (Antunes, 2008, p. 471). De acordo com a psicóloga Guzzo (2019, p. 9), “é preciso pontuar que a Psicologia, que se dedica a acompanhar os processos de desenvolvimentos de crianças e jovens em contexto escolares, dialoga muito com o trabalho de educadoras/es e, nesse sentido, essa cooperação

mútua, tem colaborado para a prevenção de problemas, sobretudo na dimensão emocional e social do desenvolvimento humano”.

Nesse sentido, a psicologia passou a intermediar questões junto a discentes e docentes, nas situações de aprendizagem e relacionamento interpessoal, de modo a atender toda a comunidade escolar, “com vistas a conseguir uma educação de qualidade, comprometida com os Direitos Humanos e, sobretudo, ética, democrática, plural e para todos” (Barbosa, 2019, p. 25).

Vale lembrar que o olhar da psicologia não se dá somente no sentido de atender às necessidades dos estudantes de um ambiente educacional, pois o profissional da área deve estar atento para as possíveis demandas da comunidade acadêmica como um todo, e disponível para ouvir, orientar e intervir, sempre que necessário. Por fim, é importante ressaltar que as políticas nacionais, na perspectiva da inclusão educacional, têm um papel fundamental e favorecem o atendimento dos estudantes surdocegos.

Prática docente

Um olhar desatento pode perceber somente a limitação física de uma pessoa com surdocegueira, mas quando pensamos na escolarização desse sujeito devemos observar, acima de todas as consequências da deficiência orgânica, as possibilidades de desenvolvimento e superação. Entretanto, nos deparamos com uma certa inconsistência de dados e a quase inexistência de políticas públicas direcionadas a esse público tão singular e ao mesmo tempo tão diverso na forma de comunicação e práticas pedagógicas.

Em pesquisas com crianças surdocegas, o pesquisador russo Ivan Sokolyansky, considerado o pioneiro no trabalho com surdocegos na antiga União Soviética, aponta que a educação da criança com surdocegueira traz desafios muito maiores que os de se trabalhar com as crianças surdas ou cegas; afirmava ainda que é necessário estímulo para o desenvolvimento e uma instrução especial, pois sem a instrução adequada, a criança surdocega será um “aleijado mental para toda vida” (Sierra e Barroco, 2012, p. 29). Nesse sentido, a solução do problema do ensino e da educação do surdocego está na “criação de condições pedagógicas adequadas” (Sokolyansky, 1962, p. 2). Seus estudos demonstraram que

surdocegos que possuem o sistema nervoso e psíquico íntegros podem ter um desenvolvimento ilimitado, e pessoas surdocegas, nessa condição, “não só fizeram um movimento de compensação, com o uso racional dos seus recursos biológicos e psíquicos, mas uma supercompensação”, produzindo “um excedente na inserção e adaptação ao mundo”, conforme a teoria de Vygotsky (Sierra, 2010, p. 107).

Lev S. Vygotsky, estudioso russo, defendia que “o aluno com deficiência deve participar ativamente da vida social e, principalmente, ter um ensino de qualidade que lhe permita desenvolver suas funções psicológicas superiores” (Sierra, 2010, p. 90). Vygotsky ainda dizia que “somente ao dominar a linguagem ele pode chegar a ser um ser social, isto significa dizer, um homem em seu verdadeiro sentido da palavra” (Vygotsky, 1989, p. 163). Assim, o desenvolvimento e a apropriação da linguagem são um marco para a humanização e constituição do homem cultural.

Nesse panorama, a relação entre o professor do AEE, a instituição de ensino e a família é crucial para compartilhar informações, orientações e avaliar as necessidades do aluno e as adequações específicas que serão necessárias para promover a participação do aluno com surdocegueira nos mais variados ambientes sociais, e as estratégias devem estar de acordo com a necessidade de cada indivíduo.

Conforme citado anteriormente, no fascículo que trata sobre a surdocegueira, Bosco, Maia e Higino (2010, p. 8), concordando com McInnes (1999), trazem que “a surdocegueira é uma deficiência única, que requer uma abordagem específica para favorecer a pessoa com surdocegueira e um sistema para dar este suporte”. As autoras ainda pontuam as possibilidades de ocorrência da surdocegueira dividindo-a em quatro categorias:

Indivíduos que eram cegos e se tornaram surdos; Indivíduos que eram surdos e se tornaram cegos; Indivíduos que se tornaram surdocegos; Indivíduos que nasceram ou adquiriram surdocegueira precocemente, ou seja, não tiveram a oportunidade de desenvolver linguagem, habilidades comunicativas ou cognitivas nem base conceitual sobre a qual possam construir uma compreensão de mundo” (Bosco, Maia e Higino, 2010, p. 8).

O fascículo também faz referência à dificuldade que as pessoas com surdocegueira têm “em observar, compreender e imitar o comportamento (...) devido à combinação das perdas visuais e auditivas que apresentam” e citam técnicas que podem contribuir para o desenvolvimento: “mão-sobre-mão” é um exemplo: Mão sobre mão: a mão do professor é colocada em cima da mão do aluno, de forma a orientar o seu movimento, o professor tem o controle da situação ou a “mão sob mão”: Mão sob mão: a mão do professor é colocada embaixo da mão do aluno de modo a orientar o seu movimento, mas não a controla, convida a pessoa com deficiência a explorar com segurança” (Bosco, Maia e Higino, 2010, p. 8-9). Essas são estratégias de intervenção para o estabelecimento da comunicação com a criança surdocega.

O estudo de Cader-Nascimento e Costa (2003), com duas crianças surdocegas pré-linguísticas com atraso no desenvolvimento da comunicação, apresenta os resultados do uso da abordagem com apresentação de objetos, gestos, sinais e datilologia, nome dado ao alfabeto manual da Língua Brasileira de Sinais (Libras), ferramenta que os surdos utilizam para nomes próprios ou quando querem se referir a uma palavra da língua portuguesa que não sabem ou não tem sinal correspondente. Essa abordagem proporcionou que as alunas explorassem o ambiente e contribuiu com a superação das dificuldades de configuração das mãos para realizar os sinais e as letras do alfabeto datilológico. Além disso, elas também melhoraram seu desempenho em tarefas de concentração e comunicação.

Há outras formas e estratégias que podem contribuir com o atendimento educacional de surdocegos, que deve ser individualizado, dado ao fato de que cada um representa diferentes graus de limitação (surdez e cegueira), e se utilizam de estratégias específicas para estabelecer comunicação com o ambiente, tais como libras tátil, braile, fala e escrita ampliada.

Um dos recursos que pode ser utilizado é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito da teoria de Vygotsky, no qual o professor vai acrescentando saberes ao que o aluno sabe e conhece para que possa agregar conhecimento e, conseqüentemente, evoluir, bem como adequações visuais para os surdocegos com visão residual, adequações auditivas para surdocegos com audição residual e adequações táteis para aqueles que aceitam bem o tato.

Numa perspectiva inclusiva para o contexto escolar, quanto aos aspectos da mediação e do mediador, conforme McInnes e Treffry (1991), mediador é a pessoa que conhece os meios de comunicação e, em conjunto com a pessoa surdocega, colabora para que a interação prática com o meio social aconteça de fato. "O mediador e sua forma de agir é uma resposta direta aos atos e necessidades da Pessoa Surdocega e ao tipo de apoio que esta precisa em cada momento" (McInnes e Treffry, 1991, p. 28). O mesmo autor trata do conceito de mediação "como um processo que tem como propósito permitir que o Surdocego estabeleça e mantenha um domínio máximo sobre o meio de acordo com o nível de sua capacidade física e seu nível de funcionamento, sendo um processo que tem lugar entre o surdocego e a pessoa apoiadora, no qual a deficiência provocada pelas perdas de visão e audição se minimiza" (McInnes e Treffry, 1991, p. 28).

Nesse contexto, a mediação possui características dinâmicas, cuja finalidade principal é romper com o isolamento do surdocego, observando-se questões específicas e pertinentes ao indivíduo. De acordo com Gomes (2016, p. 32), os surdocegos possuem necessidades educacionais específicas e, em determinadas situações, os profissionais desconhecem as particularidades da condição de uma pessoa surdocega. Segundo a autora: "o universo da Surdocegueira é complexo e impõe muitos desafios aos gestores, professores e profissionais da educação para garantir o acesso e permanência desses indivíduos nas escolas a fim de que possam assumir seu papel na sociedade".

Na dissertação de Maia (2004), *A Educação do Surdocego: Diretrizes Básicas para Pessoas não Especializadas*, a autora traz o tópico *Requisitos Humanos* discriminando os atores envolvidos no processo de mediação com a pessoa com surdocegueira e enfatiza que é fundamental trabalhar em parceria com a família para promover uma comunicação efetiva para o surdocego. Elencando os atores, caracteriza os *Profissionais Especializados*:

O profissional para atuar como professor de surdocego necessita conhecer diferentes formas de comunicação, para poder oferecer ao surdocego escolhas e autonomia para se comunicar. Conhecer técnicas de orientação e mobilidade para favorecer melhor postura, adequação na marcha e exploração do ambiente, favorecendo sua interação com outras pessoas, deve se colocar como seu mediador, levando-o a conhecer as pessoas, objetos e as situações do dia-a-dia, proporcionando-

lhe o desenvolvimento para uma autonomia e possibilidades inclusão na educação e trabalho (Maia, 2004, p. 33).

Entre os profissionais especializados, a autora aborda a figura do Instrutor mediador em consonância com McInnes e Treffry (1995), profissionais do Canadá que definem o papel do Instrutor Mediador:

O papel do Instrutor mediador pode ser resumido em quatro pontos principais: Antecipação, Motivação, Comunicação e Confirmação. O instrutor mediador deve prover o indivíduo surdocego com informação suficiente que permita ao mesmo antecipar os eventos ou acontecimentos, para que então possa fazer escolha entre as oportunidades e desta forma ele poderá continuar a aumentar sua independência. O instrutor mediador sempre irá promover motivação. [...] A comunicação será sempre o foco da intervenção, e a mediação é prover a pessoa surdocega com informações claras, não distorcidas de forma que possa tomar decisões e sustentá-las. [...] O último ponto principal é a confirmação; ela visa enfatizar o que é essencial para que a pessoa surdocega compreenda o quanto de sucesso ela alcançou em uma atividade em específico e seu efeito, e o que suas ações estão promovendo no mundo ao seu redor (Maia, 2004, p.34).

Ainda conforme Maia (2004, p. 34), ao professor compete “dar assistência no desenvolvimento de um programa de estimulação sensorial; dar assistência em atividades que promovam a independência, tais como: alimentação, higiene, orientação e mobilidade; proporcionar oportunidades para que ela possa fazer escolhas e tomar decisões; proporcionar oportunidades e motivá-la para interação social”.

Já para Pessoas não Especializadas, Maia (2004, p. 34-35) destaca que os aspectos mais importantes a serem considerados são a parceria com a família e a comunicação, “visando autonomia, independência, desenvolvimento e qualidade de vida”. Em relação à parceria com as famílias, conforme pais de surdocegos que acabaram se tornando profissionais que atuam como formadores de futuros profissionais, a preocupação apresentada é:

Estudar as necessidades das famílias a partir de suas próprias experiências. A família da pessoa surdocega tem direito e necessidade de estar informada sobre as características especiais que apresenta a surdocegueira. Sobretudo, a família necessita se sentir acolhida, compartilhar seus sofrimentos, angústias e também suas experiências. Os pais carecem de informações sobre a área de surdocegueira, sentindo-se sozinhos nessa procura, principalmente quando não encontram respostas através dos contatos médicos e das escolas que existem em seus municípios (Maia, 2004, p. 35).

A autora ainda traz relatos compilados de entrevistas com pais de surdocegos. O primeiro relato, de Araóz, apontou que “os pais sentiam que os atendimentos muito especiais eram necessários para seus filhos, mas quando perguntavam aos médicos onde levar receberam respostas de que, com dupla deficiência, não haveria como ser aceito em alguma escola”. Outro relato é o de “Freeman, mãe de uma criança surdocega da Inglaterra e uma das fundadoras da *Sense National Rubella Association*; ela escreveu o primeiro artigo para pais, que também evidenciou que as necessidades dos pais são de Informação, Compreensão e Conhecimento”. E por fim, pais de surdocegos de países da América Latina, como: Augustine, pai e representante do Chile na Conferência Mundial do Conselho Internacional de Educação de Deficiência Visual (ICEVI) que em comunicação pública disse: “Estas são as crianças ping-pong que vão para aqui, e vão para lá e não encontram um lugar” (Maia, 2004, p. 35-36).

Quanto a comunicação, Maia (2004, p. 36) relata a angústia e a dificuldade, principalmente dos pais de crianças e jovens surdocegos mais comprometidos, de comunicar-se com seus filhos, no intuito de descobrir o que eles querem dizer ou o que estão sentindo. A autora coloca que “a interação entre pais e filhos se dá através da vida habitual e a relação normal de pais e filhos é de colaboração, sendo que essas experiências ocorrem através de jogos, atividades de vida diária e contato” e que “pais de surdocegos na maioria das vezes precisam de ajuda para desenvolver a comunicação com seus filhos”. A autora ainda destaca que “nesta população, por apresentar necessidades especiais, as famílias também apresentam necessidades especiais que precisam ser compartilhadas e vivenciadas em um ambiente de acolhida e aceitação”.

Ainda a respeito da comunicação, Cader-Nascimento e Maia (2006, p. 22) complementa e classifica em comunicação receptiva e

expressiva, esclarecendo que, mesmo não desenvolvendo a fala, o surdocego pode expressar-se por outras vias sensoriais. Na comunicação receptiva acontece o processo de recepção e compreensão de mensagem. Um exemplo é quando a colher toca no lábio da pessoa surdocega, que abre a boca porque já internalizou que receberá algum alimento. Aí a comunicação ocorreu por antecipação, através de uma informação tátil. Essa antecipação significa que a pessoa surdocega tem consciência da previsibilidade das relações no seu mundo e que compreendeu a pista dada, ou seja, o toque nos lábios. Essa previsibilidade contribui para a exploração do seu entorno.

Já a comunicação expressiva “é a forma como expressar desejos, necessidades e sentimentos”. Muitas vezes o surdocego utiliza “formas de comunicação não-verbal tais como sorrisos, movimentos, mudanças de posição que podem ser compreendidos por adultos com os quais está familiarizado”. É necessário convívio e conhecimentos específicos sobre esse tipo de comunicação (Cader-Nascimento e Maia, 2006, p. 22).

Outro ponto relevante que merece destaque é o objeto de referência. Objeto de referência são artefatos utilizados como pistas, “indicando o que vai acontecer a seguir ou o que ela [a pessoa surdocega] irá fazer. Podem representar pessoas, atividades, lugares”. A escolha dos objetos de referência deve ter relação com as experiências do surdocego (Cader-Nascimento e Maia, 2006, p. 23).

A utilização do objeto de referência cria várias possibilidades para a comunicação com o mundo exterior, facilitando a interação com o outro permitindo entender melhor o que se passa a sua volta (o que vai acontecer, onde, porque, como e com quem), promovendo a compreensão de conceitos a serem apreendidos. A memória também é estimulada com a utilização de objetos de referência, permitindo que o surdocego relembre acontecimentos.

Os objetos de referência são importantes principalmente quando existe um tempo de espera entre o momento da tomada de conhecimento do que vai acontecer e o tempo que a atividade demora para começar. Por exemplo, quando está na hora do café da manhã, a criança aguarda a refeição com algum objeto de referência em mãos. Situações desse tipo influenciam favoravelmente o comportamento da criança, reduzindo alguns problemas, uma vez que ela, podendo antecipar o que vai acontecer, torna-se mais confiante e não

necessita recorrer a comportamentos não aceitos socialmente (Cader-Nascimento e Maia, 2006, p. 24).

Conforme a autora, os objetos de referência devem seguir uma progressão: do mais concreto para o mais simbólico. “O tamanho, a textura, o contraste, o som e a cor são elementos para eleição de objetos e podem fazer a diferença, assim como o lugar onde o objeto é apresentado”. Nesse sentido, é essencial considerar esses aspectos durante o processo de escolha dos objetos (Cader-Nascimento e Maia, 2006, p. 25).

As técnicas para auxiliar a mobilidade de surdocegos também levam em conta o quesito segurança. A possibilidade de compreender melhor o ambiente no qual se está inserido pode prevenir acidentes e evitar possíveis constrangimentos. Técnicas utilizadas pelos guias-intérprete, para que os surdocegos se locomovam com segurança em situações variadas, são aspectos relevantes da mobilidade por antecipação. A antecipação dos surdocegos acontece de forma mais lenta do que no caso das pessoas cegas, pelo fato primordial de a comunicação ter características proximais e não de distância, ou seja, os cegos podem ouvir e assim podem receber a antecipação através do modelo de comunicação fala e os surdocegos recebem a antecipação através de modelos de comunicação táteis ou através de mínima distância (Brasil, 2003).

Essas técnicas permitem ao surdocego uma melhor compreensão do espaço ao seu entorno, e abrangem a descrição, a disposição e a movimentação de objetos e pessoas presentes no meio. A descrição visual feita pelo guia-intérprete é importante para que tanto a pessoa com necessidade, quanto o profissional que a acompanha mantenham-se mais tranquilos, condição essa que permite melhor aproveitamento no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, melhor desempenho.

Independente da nomenclatura ou das estratégias utilizadas, o intérprete ou guia-intérprete, ou mediador que desempenhar essas funções, torna-se um companheiro, que poderá motivar o desenvolvimento da autonomia para que os surdocegos possam fazer suas escolhas e tomar decisões conforme os próprios níveis de entendimento e independência; este mediador deverá intervir de acordo com um programa organizado e multidisciplinar voltado ao atendimento e apoio às pessoas surdocegas, assim o mediador, como colaborador, desempenha sua função de acordo com a mediação necessária para cada indivíduo (Gomes, 2016).

O ambiente escolar deve primar pela organização espacial para propiciar uma interação de qualidade entre a pessoa surdocega, as demais pessoas e o meio. A orientação e a mobilidade devem ser mediadas pelo guia-intérprete com o uso da bengala pela pessoa surdocega, na qual recomenda-se o uso preferencial de bengalas vermelhas para diferenciá-las de outras pessoas com deficiência visual (Brasil, 2003).

Considerações

A partir do exposto, pôde-se compreender que a necessidade de individualizar o atendimento educacional é ainda mais evidente para os surdocegos pelo fato de que cada um apresenta particularidades, diferentes graus de surdez e de cegueira e tendem a utilizar estratégias específicas para se comunicarem com o ambiente ao seu redor. Também é importante ressaltar que as políticas nacionais da educação, bem como a associação da psicologia e de um diálogo estreito entre instituições e família têm um papel fundamental para garantir que as pessoas com surdocegueira possam se desenvolver.

Esse estudo nos trouxe reflexões quanto à complexidade da surdocegueira, bem como em relação ao trabalho árduo dos envolvidos com a pessoa com tal característica. O trabalho conjunto deve ser sempre considerado para que pessoas com surdocegueira tenham um desenvolvimento eficiente. Contudo, a surdocegueira é uma área que exige mais atenção em termos de pesquisa e políticas públicas que garantam o pleno desenvolvimento e a qualidade de vida das pessoas com deficiência e de quem as cuida, bem como a compreensão sociocultural.

A integração de indivíduos surdocegos na sociedade demanda não apenas ferramentas e tecnologias específicas, mas também uma abordagem inclusiva que valorize suas experiências e possibilidades de desenvolvimento. Para tal, a formação continuada é primordial, pois os professores enquanto um elo com o conhecimento e o mundo, devem estar capacitados para atender demandas tão urgentes, e ainda agem como multiplicadores para os gestores e familiares, que muitas vezes veem nos professores o suporte que tanto necessitam.

Referências

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Vol. 12. Número 2 Jul./Dez. de 2008. 469-475. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kgkH3QxCXKNNvxpbgPwL8Sj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2025.

BARBOSA, Deborah. Conselho Federal de Psicologia. **Revista Psicologia e Educação: diálogos constantes**. Ano 15. Nº 11. agosto de 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/09/BR84_CFP-Dialogos-Ed11_WEB.pdf. Acesso em: 3 abr. 2025.

BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes; MAIA, Shirley Rodrigues; HIGINO, Mesquita, Sandra Regina Stanziani. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: surdocegueira e deficiência múltipla**. Col. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 5. Brasília, DF: MEC/SEESP; Fortaleza: Edições UFC, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 10 de Abr. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientação e mobilidade: conhecimentos básicos para do deficiente visual**, 2003. Disponível em: portal.mec.gov.br. PDF. Acesso em: 10 de Abr. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Infantil Saberes e práticas da inclusão: **Dificuldades de comunicação e sinalização surdocegueira/múltipla deficiência sensorial**. Brasília. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educa%C3%A7%C3%A3o_infantil_203.pdf. Acesso: em 22 fev. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso: em 22 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 de Abr. de 2025.

CADER-NASCIMENTO, F.A.A.A.; DA COSTA, M. da P.R. A prática educacional com crianças surdocegas. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 2, p. 134-146, dez. 2003. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 fev. 2025.

CADER-NASCIMENTO, F.A.A.A.; DA COSTA, M. da P.R. Marco teórico da surdocegueira: A contribuição da abordagem co-ativa de Jan Van Dijk. In: **Descobrendo a surdocegueira: educação e comunicação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010, pp. 41-55.

CADER-NASCIMENTO, F.A.A.A.; MAIA, S.R. **Educação infantil: saberes e práticas de inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial**. 4ª ed. UFSC/SP. AHIMSA. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 79p.

FERNANDES, Erideusa. **A inclusão de pessoas com deficiência física**. Conselho Federal de Psicologia. Versão online no site: <www.cfp.org.br>. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/09/BR84_CFP-Dialogos-Ed11_WEB.pdf. Acesso em: 5 abr. 2025.

GOMES, M. R. Surdocegueira: algumas considerações para a educação. **Revista Fórum**, 31, 25-38. 2016.

GUZZO, Raquel. Conselho Federal de Psicologia. Revista Psicologia e Educação: diálogos constantes. **Revista Psicologia Ciência e Diálogos**. Ano 15. Número 11. Agosto de 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/09/BR84_CFP-Dialogos-Ed11_WEB.pdf. Acesso em: 3 abr. 2025.

LAGATI, S. **Deaf-Blind or Deafblind** - International Perspectives on Terminology, 1995. Tradução: Laura L. M. Ancilotto. São Paulo: Projeto Ahimsa/Hilton Perkins, 2002.

MAIA, S.R. **A educação do surdocego** – diretrizes básicas para pessoas não especializadas. 2004. 81 p. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Coordenação da Pós-Graduação de Distúrbios do Desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004.

MCINNES, J e TREFFRY, J. A. **Guia para o desenvolvimento Emocional e Social** – trad. espanhol Guia para el desarrollo del niño sordociego, 1982. trad. espanhol Graciela Ferioli, trad. português Dalva Rosa. Projeto Ahimsa: Hilton Perkins, 1995.

MCINNES, J. M., TREFFRY, J. A. **Deaf-blind Infants and Children: A Developmental Guide**. Toronto, Ont.: University of Toronto Press. 1991.

McINNES, John M. (Org.). **A guide to planning and support for individuals who are deafblind**. Canada: University of Toronto Press Incorporated, 1999.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Orientação para organização de protocolos de sala de recursos multifuncionais classe especial centro atendimento especializado – surdocegueira**. 2018. Curitiba: SEED/PR. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_152018_suedseed.pdf. Acesso em: 22 fev. 2025.

SIERRA, Maria Angela Bassan. **A humanização da pessoa surdocega pelo atendimento educacional: contribuições da psicologia histórico-cultural**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. 2010.

SIERRA, M. A. B.; BARROCO, S. M. S. Educação Escolar e a Humanização da Pessoa Surdocega. In: Barroco, S. M. S.; Leonardo, N. S. T; Silva, T. S. A. (Org.). **Educação especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: EDUEM, 2012, v. 1, p. 232-287.

SOKOLYANSKY, I. A. **Teaching blind and deaf and dumb children**. 1962. Disponível em: <http://www.deafblindinternational.org/papers/Sokolyansky.html>. Acesso em: 22 fev. 2025.

VYGOTSKY, L. S. Obras Completas. **Fundamentos de Defectología**. Ciudad de La Habana: Pueblo Educación, 1989a. Tomo V.

WATANABE, D.R.; MAIA, S.R. **Projeto Pontes e Travessias: Formação de guia-intérprete**. São Paulo, Brasil, 2012.

ZARTH, Paulo Afonso. **Os caminhos da exclusão social**. Ijuí: Unijuí, 1988.

Aprendizagem da língua portuguesa por meio de recursos educacionais digitais para o estudante surdo no ensino fundamental

Gislaine Maria Kubaski de Freitas¹

Ini Messias da Rosa²

Marciana Pelin Kliemann³

Resumo: O presente artigo visa refletir sobre a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para o estudante surdo no ensino fundamental, discutindo sobre a importância da utilização dos Recursos Educacionais Digitais como ferramentas auxiliares nesse processo. O caminho metodológico escolhido foi o estudo bibliográfico, fundamentando seus aportes teóricos na linguagem, identidade e valorização da cultura surda, e conjugando esses saberes às novas tecnologias de ensino. Diante das significativas transformações vividas pela escola nos últimos anos, quando houve a necessidade de (re) adaptação às novas demandas de ensino e às novas tecnologias, e pela complexidade dos processos de aprendizagem da língua portuguesa por estudantes surdos, tornou-se necessário repensar as metodologias de ensino mais tradicionais, adequando-as à nova realidade. No âmbito educacional, a inserção das tecnologias na língua portuguesa nos eixos da leitura, da escrita, dos conhecimentos linguísticos, dos conhecimentos gramaticais e da literatura atua num movimento que considera as especificidades da surdez, mas também considera seu aprendiz como sujeito cognoscente nesse processo. Ao conceber a aprendizagem da língua portuguesa para os estudantes surdos no ensino fundamental como extremamente complexa por inúmeros intervenientes, e ao perceber que este processo é também muitas vezes monótono, enfadonho e pouco atrativo, foi necessário buscar novas estratégias de ensino a esse público. Nesse cenário, o uso dos recursos educacionais digitais como ferramentas

¹ Egressa de Letras-Libras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: gislaine.freitas@unioeste.br

² Egressa de Letras-Libras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: ini.rosa@unioeste.br

³ Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: marciana.Kliemann@unioeste.br

que auxiliam o professor no processo de ensino e que possibilitam o desenvolvimento de habilidades estratégicas e criativas, enriquecem o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos no ensino fundamental.

Palavras-chave: Recursos Educacionais Digitais; Língua Portuguesa; Estudantes surdos; Inclusão.

Learning the portuguese language through digital educational resources for deaf students in elementary school

Abstract: This article aims to reflect on the learning of Portuguese as a second language for deaf students in elementary school, discussing the importance of using Digital Educational Resources as auxiliary tools in this process. The chosen methodological path was a bibliographic study, basing its theoretical contributions on language, identity and appreciation of deaf culture, and combining this knowledge with new teaching technologies. Given the significant transformations experienced by schools in recent years, when there was a need to (re)adapt to new teaching demands and new technologies, and due to the complexity of the Portuguese language learning processes for deaf students, it became necessary to rethink the more traditional teaching methodologies, adapting them to the new reality. In the educational context, the inclusion of technologies in the Portuguese language in the areas of reading, writing, linguistic knowledge, grammatical knowledge and literature acts in a movement that considers the specificities of deafness, but also considers its learner as a knowing subject in this process. When conceiving the learning of the Portuguese language for deaf students in elementary school as extremely complex by numerous stakeholders, and realizing that this process is also often monotonous, boring and unattractive, it was necessary to seek new teaching strategies for this audience. In this scenario, the use of Digital Educational Resources as tools that assist the teacher in the teaching process and that enable the development of strategic and creative skills, enrich the learning of the Portuguese language as a second language for deaf students in elementary school.

Keywords: Digital Educational Resources; Portuguese Language; Deaf Students; Inclusion.

1 Introdução

Com profundo interesse em conhecer mais sobre os processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua, o presente artigo traz reflexões sobre as especificidades que envolvem o estudante surdo no ensino fundamental e a relação que se estabelece com a utilização de recursos educacionais digitais como ferramentas auxiliares nesse processo.

Desse modo, essa pesquisa contextualiza as transformações vividas pela escola nos últimos anos, confrontando-as com as lutas travadas historicamente pela conquista de direitos das pessoas surdas. Expõe a necessidade de adequação da prática docente às novas demandas de ensino e às novas tecnologias, pela complexidade dos processos de aprendizagem da língua portuguesa por estudantes surdos. Trata da possibilidade de se recorrer aos recursos educacionais digitais como ferramentas de apoio ao ensino e aprendizagem aos eixos da língua portuguesa.

A opção pelo estudo bibliográfico como metodologia de pesquisa parte de referenciais que permitem a reflexão sobre a temática abordada, fundamentando as discussões a partir de novas possibilidades, recursos e estratégias metodológicas, por meio do respaldo teórico de autores que se posicionam diante das questões abordadas.

Na escola regular, a língua portuguesa permeia todo o ensino, o que significa que perpassa todos os conteúdos, e todas as outras disciplinas. Porém, como segunda língua do estudante surdo, apresenta muitos intervenientes que necessitam de adequações ao seu ensino para que não comprometa o seu aprendizado.

O artigo divide-se em três segmentos distintos: o primeiro volta-se para a contextualização do momento vivido na atualidade, diante das significativas transformações em nossa sociedade, quando a escola brasileira passa por consideráveis modificações e precisa se reinventar em suas práticas didático-metodológicas. Ao professor cabe adaptar-se às novas demandas de ensino para adequação da nova realidade, que conjuga também o desafio da inclusão escolar, com exigências e proposições.

O segundo momento trata das especificidades dos estudantes surdos diante da língua portuguesa como segunda língua e seus inúmeros intervenientes a partir dos eixos da leitura, da escrita, dos conhecimentos

linguísticos, dos conhecimentos gramaticais e da literatura, atuando num movimento que considera as especificidades da surdez, mas também concebe seu aprendiz como sujeito cognoscente nesse processo.

O terceiro momento contempla as novas tecnologias disponíveis em detrimento das metodologias de ensino mais tradicionais, e as inúmeras possibilidades dos recursos educacionais digitais, que auxiliam o professor no processo de ensino e possibilitam o desenvolvimento de habilidades estratégicas e criativas, enriquecendo o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos no ensino fundamental.

2 Desenvolvimento

2.1. A escola em novos tempos: desafios e adequações

Nos últimos anos, devido às mudanças advindas do período de pandemia de Covid-19, o formato das aulas e as metodologias de ensino passaram por inúmeras transformações. E, após um longo período de estudos domiciliares, com aulas online, aprovações automáticas, dificuldades de acesso às tecnologias, houve de fato um prejuízo a uma considerável parcela de estudantes, principalmente pela desigualdade de condições e oportunidades.

Nesse contexto, o estudante surdo foi extremamente prejudicado, pela precariedade que se desenvolveu esse processo para os estudantes ouvintes, e principalmente, para os estudantes surdos. A diferença aí não incide apenas na falta de audição, mas essencialmente pela forma de interação e de comunicação dos surdos, que é baseada na visualidade e simbolizada pela língua de sinais (Fernandes, 2012).

Esse período desvelou a grande necessidade de se repensar as formas de ensino. Para Couto (2017), o modelo de aprendizagem que propõe treinamento, reprodução e acúmulo de informações está ultrapassado e não dá espaço ao diálogo, à investigação crítica, à participação ativa no processo de aprendizagem. Para a autora, a maioria das escolas ainda permanecem com “propostas de ensino-aprendizagem centradas no professor-fornecedor que transfere conhecimento aos alunos-consumidores” (Couto, 2017, p. 35). Todavia, essas formas de conceber o ensino já não cabem mais na escola pós pandemia.

Trezzi (2021) destaca que, a escola da tecnologia, do investimento aos processos virtuais e de aulas online, no planejamento dos professores para o uso das tecnologias de informação e comunicação - TCD, do incremento aos processos de gestão para que deixe de ser analógica e passe a ser virtual ainda não é uma realidade brasileira.

Desse modo, nem a escola está totalmente equipada tecnologicamente, nem os professores dominam todos os aparatos tecnológicos, por outro lado os estudantes possuem acesso reduzido ou inexistente dos recursos digitais como ferramentas em todos os conteúdos de aprendizagem.

Entretanto, Trezzi (2021) argumenta que, apesar de o período de pandemia ter fortalecido e demonstrado tantas desigualdades, também contribuiu para que a educação brasileira detectasse suas fragilidades e buscasse caminhos para que pudessem superar essa crise que permeia a educação pública brasileira

Os saberes docentes, historicamente acumulados são expressos cotidianamente nas práticas pedagógicas, propagando valores e normas da própria profissão e reproduzindo ideologias, pois não são neutros, uma vez que, estes saberes, não possuem formação meramente instrumental, a ao contrário, conjugam teorias, saberes científicos e elaboração de técnicas e de instrumentos pedagógicos que garantem a propagação de valores e normas da própria profissão. Portanto, como detentores do conhecimento, os professores precisam fazer uso de ferramentas que auxiliem esse processo (Nóvoa, 1999).

Há também, de se chamar a atenção para a intencionalidade e o sentido de toda ação educativa. Sacristán e Gómez (2009) afirmam que a dissociação entre a teoria e a prática pode impedir ou dificultar o vínculo entre a elaboração do conhecimento e a ação do aprendiz. O professor, enquanto mediador da comunicação cultural, precisa ter a preocupação técnica de abordar métodos válidos nos processos de ensino e aprendizagem de todos e de cada um de seus alunos, diante da heterogeneidade da turma.

Cada aluno/a e cada grupo construiu e continua construindo seus próprios esquemas de interpretação da realidade e, concretamente, está desenvolvendo redes de troca de significados peculiares no espaço e no tempo em que vive e evolui como grupo social. Intervir atuações requer do

professor/a uma atitude heurística, que busque todas as chaves que caracterizam a aula. O professor/a deve atuar como o clínico que diagnostica permanentemente a situação e elabora estratégias de intervenção específicas e adaptadas para a situação concreta da aula, comprovando as reações, esperadas ou não, lógicas ou irracionais, dos alunos/as e avaliando o significado das trocas que produziram em consequência (Sacristán e Gómez, 2009, p. 85).

A realidade da escola brasileira ainda não anda no compasso descrito por Sacristán e Gomez (2009), inúmeras são as fragilidades encontradas, principalmente quando o foco está em uma escola para todos. “Os alunos, na perspectiva de uma escola para todos, não se reduzem a pessoas rotuladas” (Mantoan, 2006, p. 11).

Em tempos de discussões sobre igualdade/diferenças e sobretudo sobre a equidade evidenciam-se resistências e até mesmo desinteresse dos professores em considerar que a sala de aula deve atender, ao mesmo tempo, a todos e a cada um de seus estudantes, pois “a sala de aula é o termômetro pelo qual se mede o grau de febre das crises educacionais e é nesse micro espaço que as mudanças do ensino verdadeiramente se efetivam ou fracassam” (Mantoan, 2006, p. 59).

A escola para todos exige uma grande virada na formação inicial e continuada de professores. É providencial que elas se centrem na discussão de problemas reais, concretos, relativos ao ensino ministrado nas escolas e nas possibilidades de seus alunos tirarem proveito dele. Essa é, verdadeiramente, uma grande mudança que a inclusão nos desafia a fazer e que felizmente já está acontecendo em algumas escolas de ensino público e particular (Mantoan, 2006, p. 13).

Refletir sobre estratégias didático-metodológicas que minimizem as barreiras para a aprendizagem é de extrema importância, assim como redimensionar o olhar para conhecer o que há de novo, disponível e que pode auxiliar os estudantes surdos nesse processo é fundamental.

Fernandes (2011) expõe a necessidade de se superar o modelo escolar que alimenta os processos exclusivos das pessoas surdas, com o

foco no reconhecimento das potencialidades destes sujeitos e em suas diferenças linguísticas e culturais.

2.2. Especificidades do estudante surdo em Língua Portuguesa

Para a aprendizagem de uma língua, faz-se necessário um ambiente com riqueza de estímulos, que permitam que o aprendiz surdo realize inferências e generalizações com o que vê em seu redor, desenvolvendo-se socialmente, a partir das relações que estabelece com o ambiente sociocultural em que se encontra inserido, recebendo influências e influenciando-o reciprocamente (Pimenta, 2015).

Parafraseando dos Santos (2012), é possível perceber, ao conviver com a comunidade surda, as inúmeras dificuldades enfrentadas rotineiramente. Na escola, principalmente com relação à língua portuguesa, essa dificuldade traz reflexos em todas as etapas de escolarização dos surdos pelo distanciamento da primeira e da segunda língua dos estudantes surdos. Isso porque a língua de sinais nem sempre é conhecida ou dominada pela criança, e mesmo quando a criança já faz uso desta língua, a inserção na língua portuguesa é bastante complexa, principalmente pelas variações didático-metodológicas nos processos de ensino e aprendizagem das línguas que a criança é submetida.

Souza (2018) enfatiza que os professores de língua portuguesa, em sua formação inicial, não recebem subsídios para trabalhar com estudantes surdos, o que dificulta que de fato essa aprendizagem aconteça, uma vez que esse trabalho clama por metodologias diferenciadas e estratégias adequadas. Em sua pesquisa, a autora afirma ainda que:

Pesquisas como as de Souza (2012), Karnopp (2010) e Botelho (2005) revelam que o ensino de LP para surdos acontece dentro de uma perspectiva de ensino de L1 e não de L2. Constatação compreensível, pois os professores não sabem como ensinar LP como L2, já que tiveram toda sua formação em LP como L1, e formaram-se para o trabalho com L1, não tendo conhecimento específico, portanto, do processo de ensino de uma L2 (Souza, 2018, p. 26).

Pereira (2014), expõe que ao adotar a concepção de língua como atividade discursiva, a escola promoveu mudanças na educação de ouvintes e no ensino da língua portuguesa para alunos surdos. Para a autora, a língua portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos é constante alvo de preocupação dos professores, pois conjuga a atividade discursiva da leitura que, pela concepção vigente, não mais se caracteriza como decodificação de letra por letra, ou palavra por palavra. Como atividade interativa de produção de sentidos, implica em compreensão. Assim, com base nos elementos linguísticos e na forma de organização textual, demanda que um conjunto de saberes seja mobilizado para a (re) construção do evento comunicativo (Pereira, 2014).

A autora supracitada esclarece ainda que, nesse processo, não é do professor o papel principal no processo de ensino-aprendizagem, não é ele o detentor do conhecimento, pois assume o papel de parceiro, auxiliando o estudante na progressão da sua aprendizagem. A concepção discursiva de língua prevê que o objetivo no ensino da língua portuguesa para estudantes surdos ou ouvintes, é a habilidade de produção de textos e não palavras ou frases fragmentadas do sentido completo.

O trabalho com o texto e consequentemente com os conteúdos previstos nos documentos oficiais do Brasil, precisa ser explorado e mediado de ampla forma compreensiva e interpretativa, para que assim aconteça da sistematização dos saberes científicos; no caso do aluno surdo na língua de Libras inicialmente por ser sua primeira língua.

O professor traduzirá o texto, parte a parte explicando e esclarecendo os aspectos de sua construção, explicando na perspectiva contrastiva, elucidando as semelhanças e as diferenças existentes entre a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa. Esse formato permitirá que os estudantes observem como uma mesma ideia pode ser expressa em língua de sinais ou em língua portuguesa, possibilitando a formulação de hipóteses sobre o funcionamento das duas línguas (Pereira, 2014).

A autora também fundamenta que, pelo fato de a linguagem oral ser inacessível, a visão é que permitirá a aquisição da língua portuguesa, e por esse motivo, é imprescindível, desde o início da escolaridade, o acesso a situações de leitura, à exposição dos estudantes surdos à leitura de textos reais, autênticos e interessantes, com diferentes gêneros e tipologias textuais. Assim, o aprendizado do sistema da língua portuguesa será acessado e aprimorado, ampliando seu conhecimento letrado (Pereira, 2014).

Para Pereira (2014), quando se adota uma concepção de língua que valoriza o texto em sua íntegra e não as palavras ou frases de maneira isolada, a compreensão na leitura e não apenas a decodificação mecânica e sem sentido, promove o aprendizado dos eixos da leitura, da escrita, dos conhecimentos linguísticos, dos conhecimentos gramaticais e da literatura.

2.3. Contribuições dos recursos educacionais digitais para os estudantes surdos

As práticas docentes nunca foram tão desafiadas como nos últimos anos, nos períodos pandêmico e pós pandemia, provocando os professores a saírem de suas zonas de conforto e buscar novas alternativas didático-metodológicas.

O ensino-aprendizagem no decorrer dos anos vem sofrendo mudanças na metodologia de ensino buscando formas que facilitem o trabalho do professor no processo de aprendizagem. As mudanças referentes aos recursos didáticos, principalmente os pedagógicos, incluem os jogos que, quando usados adequadamente tornam a aprendizagem menos mecânica e mais significativa e prazerosa para o aluno, refletindo assim, no seu desenvolvimento cognitivo (Mattos e Faria, 2014, p. 1).

Diante de todas as mudanças vivenciadas pela escola, cuja complexidade vem se intensificando, repensar as práticas didáticas de forma a utilizar os recursos educacionais digitais possibilitam, além da disseminação de uma cultura, também a construção do conhecimento e a produção colaborativa, que inclui os estudantes na posição de autoria, a partir de iniciativas autônomas de produção de conteúdos de aprendizagem (Couto, 2017).

Compreende-se por recursos educacionais digitais todo e qualquer recurso que possa suplementar a aprendizagem, tendo como apoio materiais educacionais projetados e construídos para potencializar o processo de aprendizagem (Tarouco *et al.*, 2014, p.14). Esses recursos contam com o apoio da visualidade, o que é de suma importância para os estudantes surdos.

Morais (1988) destaca que o termo recurso educacional digital é um conceito, e por isso é expresso de variadas maneiras por diferentes autores, mas todos compartilham em consenso o fato de estes recursos serem produzidos para fins educativos, com enfoque didático pedagógico.

Área Moreira (2017) utiliza o termo ecossistema digital educacional, para denominar um espaço em constante crescimento, cuja gama e miscelânea de produtos educacionais é tamanha que acaba por dificultar a sua identificação e a sua definição. De qualquer modo, o autor inventaria as categorias de modo a classificar o conjunto de recursos digitais voltados para a educação, como: objeto digital; objeto digital de aprendizagem; ambiente digital de aprendizagem; livro didático digital; apps, ferramentas e plataformas online; Ambientes inteligentes de aprendizagem adaptativa; materiais pedagógicos tangíveis; materiais digitais para o ensino.

Nessa perspectiva, as atividades que envolvem a gamificação são atrativas e desafiadoras para os estudantes. Mas, além de desafiadoras, é fundamental que o seu desenvolvimento e resolução sejam possíveis e culminem no objetivo sistematizado de formação escolar e científica. As ferramentas digitais são inúmeras, doravante serão destacadas algumas que podem ser utilizadas a partir da criatividade do professor, transformando-se num recurso de sistematização dos conteúdos de aprendizagem.

Em qualquer plataforma, as atividades devem ser elaboradas com adequações pertinentes aos conteúdos de aprendizagem que estão sendo trabalhados para os estudantes surdos que necessitam sempre do apoio visual e da mediação da língua de sinais para a compreensão e resolução da atividade solicitada.

O *Wordwall* é uma plataforma online, interativa, que possibilita a criação de atividades a partir de um modelo disponibilizado que atendam as demandas dos processos de ensino e aprendizagem, de maneira personalizada (Wordwall, 2023).

Essa plataforma apresenta diversos modelos que servem de base para a elaboração das atividades, conforme a figura 1.

Figura 1: Modelos para a criação de atividades no *Wordwall*.



Fonte: Plataforma *Wordwall*, (2023)

Ao professor compete a seleção do modelo mais adequado para a elaboração, criação e proposição de sua atividade, sistematizando os conteúdos de aprendizagem trabalhados.

A figura 2 demonstra uma atividade elaborada para a compreensão das expressões idiomáticas em língua portuguesa. O questionário conta com ilustrações que permitem auxiliar a compreensão do estudante surdo, mas que necessita, fundamentalmente da língua de sinais para elucidar o entendimento.

Figura 2: Expressões Idiomáticas em Língua Portuguesa



Fonte: Plataforma *Wordwall*, (2023).

Para os estudantes surdos, a compreensão de conteúdos gramaticais é um extremo desafio ao professor, e por isso, é importante que possam ter apoio em imagens, que terão função elucidativa.

Ellis (1987, 2001) *apud* Souza (2018, p. 59) que afirma que, “não se trabalhando a gramática, não se alcança competência comunicativa”. Há uma considerável polêmica em torno da questão gramatical, mas o que não pode se perder de vista é que no Brasil vigora a Base Nacional Comum Curricular, que norteia os currículos dos sistemas e redes de ensino brasileiras, subsidiando as propostas pedagógicas em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2018).

A atividade a seguir envolve conhecimentos acerca das orações coordenadas. Figura 3.

Figura 3: Orações Coordenadas Língua Portuguesa

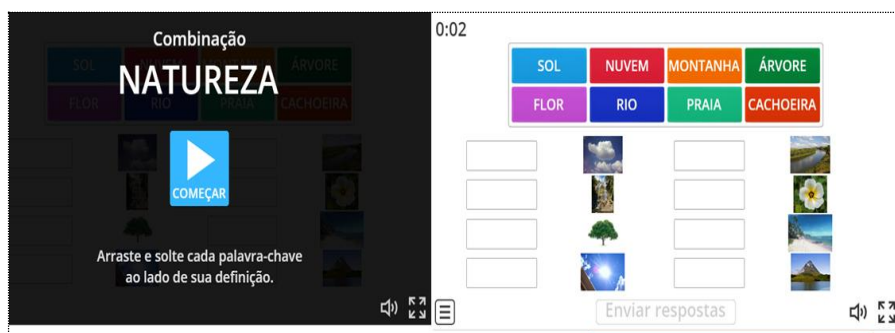


Fonte: Plataforma *Wordwall*, (2023).

Quando não é possível contar com imagens ilustrativas, o apoio da língua de sinais como mediadora nesse processo é fundamental para complementar a explanação das atividades, com explicações pontuais e diretas.

A habilidade de leitura vai se refinando progressivamente. Para o estudante surdo, a combinação da imagem com a palavra escrita pode ser mais rica e produtiva no processo de aquisição da língua portuguesa, complementando o entendimento de conceitos e ampliando o vocabulário. Figura 4.

Figura 4: Combinação de palavras relacionadas à natureza



Fonte: Plataforma *Wordwall*, (2023).

Outro recurso utilizado pelos professores na perspectiva da Gamificação é o site *Kahoot*. Ao acessar a plataforma há uma proposta de engajamento, com interpelação motivacional e proposta de envolvimento aos recursos. Para os professores, há a possibilidade de criação e compartilhamento de jogos com análise de relatórios. Já para os estudantes, há um feedback que avalia imediatamente o progresso (Kahoot, 2023).

Na dinâmica desta plataforma, o fator tempo, embora seja um elemento motivador e desafiador para a maioria dos estudantes ouvintes, pode funcionar como um elemento impeditivo da vontade de jogar, pela pressão que investe aos estudantes surdos. Desse modo, ao elaborar a atividade, o professor pode desativar o timer da pergunta em jogos atribuídos, removendo também a redução de pontos. Essa alternativa não é possível em jogos ao vivo, em dinâmicas em que o objetivo do professor é averiguar o rendimento da turma em relação aos conteúdos trabalhados.

Nesses casos, não é possível também a redução de pontos por velocidade de resposta.

A figura 5 traz o exemplo de um jogo elaborado pelo *Kahoot* sobre os tipos de predicado:

Figura 5: Tipos de Predicado



Fonte: Plataforma *Kahoot*, (2023).

Nesse tipo de atividade, quando é um *Kahoot* atribuído, desativar o tempo da pergunta é fundamental para o estudante surdo, que terá o tempo que precisar para a compreensão do contexto e das terminologias utilizadas.

A ampliação do vocabulário em libras pode ser trabalhada também, conjugando a língua de sinais e a língua portuguesa na mesma atividade.

Figura 6: Sinais em Libras



Fonte: Plataforma *Kahoot*, 2023.

Os recursos educacionais digitais não contemplam apenas jogos, as opções abrangem também recursos interativos que podem ser utilizados pela turma toda, como o *Jamboard*.

Jamboard é um sistema de quadro branco baseado na *web* que foi lançado inicialmente em 2017 como uma combinação de *hardware* e *software* que incorpora uma tela sensível ao toque de 55" e uma taxa de suporte anual. A teia aplicativo subjacente a este sistema de hardware está disponível gratuitamente em <https://jamboard.google.com/> por meio do *G Suite* de aplicativos em nuvem e permite a coautoria em tempo real usando um navegador em qualquer *laptop*, *tablet* ou *smartphone*. Há também aplicativos para *Android* e *iOS* disponíveis que permitem acesso e edição de apresentações (Sweeney, Beger e Reid, 2021, p. 1).

Enquanto recurso didático, a lousa interativa virtual permite que, além de enriquecer as aulas, o professor tenha a participação de todos os estudantes a partir do compartilhamento do quadro. A ferramenta conta com planos de fundo, edição para diferentes estilos e cores, setas de seleção, notas autoadesivas, inserção de imagens, formas e inclusão de textos para apontamentos. O frame pode ser limpo, eliminando os elementos.

Os quadros podem ser guardados em formato PDF ou em JPG, armazenando as anotações de uma aula, para retomadas futuras pelo professor. Todas as informações ficam gravadas na nuvem, permitindo o acesso posterior para retomada dos tópicos. Figura 7

Figura 7: Sinais em Libras



Fonte: Plataforma *Jamboard*, (2023).

O *Jamboard* é um recurso que oferece uma gama de possibilidades de uso, dependendo da criatividade do professor para que as proposições sejam pertinentes e possam enriquecer a aula. Para os estudantes surdos podem funcionar bem para uma sondagem da produção escrita em uma tarefa de casa, por exemplo.

Em sala de aula, junto ao professor intérprete para a mediação da proposta em língua de sinais, o *Jamboard* pode ser bem produtivo também, assim como outros recursos educacionais digitais.

3 Considerações finais

É inegável que os recursos educacionais digitais como ferramentas auxiliares nos processos de ensino e aprendizagem estão disponíveis e trazem a tecnologia que os estudantes tanto gostam para dentro da sala de aula. Para os professores, estes recursos podem ser utilizados na produção, na sistematização ou na revisão de conteúdos, além de tantas outras finalidades em prol dos estudantes.

Ao fazer uso destes recursos, o professor transforma suas mediações pedagógicas, de forma significativa e motivadora. Para os estudantes surdos, essas novas iniciativas didático-metodológicas possibilitam a união dos conteúdos com a visualidade, propiciando relações mais concretas e enriquecem o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos no ensino fundamental, promovendo a educação inclusiva com vistas a equidade de todo processo, não só escolar como social

Referências

ÁREA MOREIRA, Manuel *et al.* La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. **RELATEC**, revista latino-americana de tecnologia educativa, 2017.

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

COUTO, Z. K. O uso de recursos educacionais digitais na educação básica (REDEB): relato de experiência. **Revista Práxis: saberes da extensão**, João Pessoa, v. 5, n. 9, p. 34-39, 2017.

FERNANDES, S. **Educação de Surdos**. Curitiba: Editora Ibpex, 2ª edição, 2011, 159 p.

_____. **Educação de Surdos**. [S. l.]: Inter Saberes, 2012. (Série Inclusão Escolar).

JAMBOARD. **Plataforma digital do Google**. Disponível em: <https://jamboard.google.com/> Acesso em: 26 jan. 2023.

KAHOOT. **Plataforma digital de recursos didáticos on-line**. Disponível em: <https://kahoot.com/> Acesso em: 26 jan. 2023.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G. (Org.). **Inclusão escolar** São Paulo: Summus, 2006.

MATTOS, R. C. F; FARIA, M. A. Jogo e aprendizagem. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**–Volume, v. 2, n. 1-2011, p. 1, 2014.

MORAIS, João Francisco Régis de. **Filosofia da Ciência e Tecnologia**: introdução metodológica e crítica. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**: 3. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1999.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, n. numeroesp02, p. 143-157, 2014.

PIMENTA, J. M. A. **A fábula em Libras para a aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos**. In: ALMEIDA, WG., org. **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, pp. 93-111. ISBN 978-85-7455-445-7. Available from SciELO Book.

SACRISTÁN, G; GÓMEZ, A. P. **Compreender e transformar o ensino-4**. Artmed Editora, 2009.

SANTOS, E. R. dos. O ensino de Língua Portuguesa para surdos: uma análise de materiais didáticos. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SWEENEY, E. M.; BEGER, A. W.; REID, L. **Google Jamboard for virtual anatomy education**. *Clinical Teacher*, v. 18, n. 4, p. 341-347, 2021.

SOUZA, R. A. **Ensino de português L2 a surdos**: proposta de roteiro gramatical e sua aplicabilidade. 2018.

TAROUCO, L. M. R. et al. **Objetos de Aprendizagem**: teoria e prática. Porto Alegre: CINTED/UFRGS, 2014.

TREZZI, C. A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional. **Dialogia**, São Paulo, n. 37, p. 1-14, e18268, jan/abr. 2021.

WORDWALL. **Plataforma digital de recursos didáticos on-line**. Disponível em: <https://wordwall.net/pt/>. Acesso em: 26 jan. 2023.

Aspectos históricos da vida e da educação das pessoas com deficiência no tocante à formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva

Josimar Ribeiro dos Santos¹
Ketlyn Isadora Libanio Alves²
Jane Peruzo Iacono³

Resumo: Na história da civilização ocidental, a forma pela qual as sociedades às quais pertenciam as pessoas com alguma deficiência as concebiam, foi se modificando ao longo do tempo histórico, adequando-se aos valores vigentes em cada época, determinados pelas questões políticas, econômicas, culturais e religiosas. Este trabalho, de caráter bibliográfico e documental, tem por objetivo compreender alguns aspectos históricos da vida e da educação das pessoas com deficiência no Brasil, no sentido de se compreender o processo de formação de professores para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades (sic) de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2012, p. 17). Os resultados demonstram que tem sido longo o processo histórico de se formar professores para a educação dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, especialmente porque a educação segregada em instituições ainda se faz presente na educação brasileira reproduzindo as desigualdades sociais que ainda grassam em nosso país e que, de maneira mais cruel, têm marcado também a vida das pessoas com deficiência.

¹Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), graduado em Química Industrial e Pedagogia, e-mail: josimar_q.ind@hotmail.com

²Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), graduada em Letras Português-Italiano, e-mail: isadoralibanio19@gmail.com

³Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Doutora em Letras, Mestrado em Educação, e-mail: janeperuzo@gmail.com

Palavras-Chave: Pessoa com Deficiência; Formação de Professores; Educação Especial; Educação Inclusiva.

Historical aspects of the life and education of people with disabilities in relation to teacher training for special education from the perspective of inclusive education

Abstract: In the history of Western civilization, the way in which societies to which people with disabilities are transmitted as they conceived them has changed over time, adapting to the values in force in each era, determined by political, economic, cultural and religious issues. This work, of a bibliographic and documentary nature, aims to understand some historical aspects of the life and education of people with disabilities in Brazil, in order to understand the process of training teachers for Special Education from the perspective of inclusive education. According to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, “persons with disabilities are those who have long-term impairments of a physical, mental, intellectual or sensory nature, which, in interaction with various barriers, may obstruct their full and effective participation in society on an equal basis with others”. The results demonstrate that the historical process of training teachers to educate students with disabilities in regular schools has been long, especially because segregated education in institutions is still present in Brazilian education, reproducing the social inequalities that still prevail in our country and that, in a more cruel way, have also marked the lives of people with disabilities.

Keywords: Person with Disabilities; Teacher Training; Special Education; Inclusive Education.

Introdução

Realizar um estudo bibliográfico sobre a Formação de Professores para atuar com alunos com Deficiência Intelectual (DI) é fundamental

para compreender como ocorreu a formação de docentes ao longo da história, para então destacar o período em que as pessoas com deficiência passaram a ser educadas por professores especializados, de forma a refletir se atualmente os professores estão sendo devidamente formados para garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiência.

A definição mais recente do conceito “pessoa com deficiência” é a da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência com a seguinte redação: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades (sic) de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2012, p. 17). Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão/Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI/EPD) (Brasil, 2015) reiteram essa definição de “pessoa com deficiência”, repetindo-a. Ter uma definição regulamentada é fundamental para combater os estigmas e preconceitos existentes, porém a história nos revela que as pessoas com deficiência sempre foram tratadas com termos pejorativos, abandono e exclusão.

De acordo com Pessotti (1984), em Esparta, as Pessoas com Deficiência eram consideradas sub-humanas, o que justificava seu abandono, eram tratadas com terminologias pejorativas como “idiotas” “cretinas” e “imbecis” e eram eliminadas, principalmente quando sua existência implicava dependência econômica. Nesse período, a inquisição católica perseguiu e puniu muitas pessoas inclusive as com deficiência. “É quase um lugar-comum afirmar-se que a inquisição católica sacrificou como hereges ou endemoniados milhões ou centenas de milhares de pessoas, entre elas loucos, adivinhos e deficientes mentais ou amentes” (Kamen, 1966 *apud* Pessotti, 1984, p. 7).

Para atenuar o abandono de pessoas com deficiência, surgiram, no século XIX, instituições de acolhimento. A Instituição de Adenberg, na Suíça, custeada com apoio financeiro da Alemanha, Holanda e Inglaterra, ficou conhecida, pois Edouard Seguin, especialista em deficiência mental⁴ e em ensino dessas pessoas, afirmou que Guggenbuhl, jovem e brilhante médico suíço, estudioso do “cretinismo”, curou “cretinos”, e em suas peregrinações Guggenbuhl, disseminou instituições similares à de Adenberg por toda a Europa. Porém, em 1858, o cônsul inglês em Berna

⁴ Atualmente denominada “deficiência intelectual”.

visitou essa instituição e determinou o fechamento dessa colônia-escola, pois “os internos estavam em completo abandono, toda a equipe médico-pedagógica fora substituída por dois camponeses da vizinhança, um dos pacientes morreria ao cair de um barranco sem que ninguém na instituição tivesse conhecimento do acidente” (Pessotti, 1984, p. 98).

Esses depósitos de pessoas com deficiência, disfarçados de acolhimento, passaram, então, a ser questionados a partir de 1846 com Edouard Seguin, o primeiro especialista em deficiência mental. Seguin apresenta-se como o fim de uma época em que as Pessoas com Deficiência eram deixadas em asilos/colônia-escolas, para serem cuidadas sem nenhuma metodologia educacional, e o início de outra com a sistematização de um ensino destinado a crianças e jovens com deficiência. Com críticas contundentes aos pesquisadores da época, afirmou: “eu acuso os médicos por não terem nem observado, nem tratado, nem definido, nem analisado a idiotia, e de terem falado demais sobre ela” (Seguin, 1846 *apud* Pessotti, 1984, p. 109). Assim, suas inovações doutrinárias foram fundamentais para a evolução do conceito de deficiência mental.

O grande dilema do início do século XX estava na realização do diagnóstico psicológico da deficiência mental. Motivado pelos estudos de Seguin, Alfred Binet, pedagogo e psicólogo francês, criou a avaliação da deficiência mental com a realização de testes de Quociente de Inteligência (Q.I.). A partir de então, segundo Pessotti (1984, p. 179) “o problema da deficiência mental deixa de ser propriedade da medicina e torna-se atribuição da psicologia enquanto questão teórica. No plano da prática passa dos asilos e hospícios para a escola especial ou comum”.

Nesse mesmo período, difundiu-se a metodologia da médica Maria Montessori que defendia a “educação moral” em substituição à “cura pedagógica”, pois já tinha trabalhado como psiquiatra em asilos para crianças e acreditava que o tratamento dado nessas instituições não trazia nenhum benefício para as pessoas com deficiência, por isso, “desenvolveu um programa de treinamento para crianças deficientes mentais, baseado no uso sistemático e manipulação de objetos concretos” (Miranda, 2004, p. 2). Nesse sentido, Silva e Coelho afirmam:

Montessori criou o seu próprio método de ensino para crianças pequenas, procedendo à elaboração de materiais de desenvolvimento, para o que privilegiou o recurso sistemático à manipulação de objetos concretos. A esta

decisão não terá sido indiferente o trabalho que realizou com jovens dos arredores de Roma, identificadas com deficiência intelectual, relativamente às quais veio a comprovar que as suas dificuldades resultavam, sobretudo, da fraca estimulação sensorial que tinham tido ao longo da sua vida (Silva e Coelho, 2014, p. 167).

Além disso, Montessori contribuiu para a difusão de incontáveis instituições escolares para alunos com deficiência fazendo com que a história tomasse um novo rumo, no qual as pessoas com deficiência passaram a ser educadas com metodologias específicas, em lugares apropriados para a realização do que se convencionou denominar como Educação Especial.

Contemporaneamente aos avanços científicos, considerando-se os testes de QI propostos por Alfred Binet e a difusão do método Montessoriano, surgiu o Movimento Higienista, uma ideologia preocupada com a saúde, motivado pelo aumento populacional nos centros urbanos provocado pela “Abolição da Escravatura, a Proclamação da República, a incipiente industrialização, a nova feição das cidades, o aumento do comércio internacional, as correntes imigratórias e, principalmente, a presença de contingentes populacionais “livres” concentrados no espaço urbano” (Mansanera, Silva, 2000, p. 117).

Esse movimento objetivava implementar um controle higiênico em diferentes setores da sociedade e acreditava que a obtenção dos seus objetivos seria por meio da educação que:

Era vista por determinados segmentos da sociedade como uma condição essencial para o Brasil alcançar o progresso social e econômico. A escola, por sua vez, era considerada espaço estratégico para a divulgação e a prática da higiene mental e deveria estar orientada para defender a sociedade das patologias, da pobreza e do vício que se alastravam pelo país (Souza, Boarini, 2008, p. 274).

Com isso, medidas disciplinadoras foram tomadas baseadas em preceitos de higiene; assim, estabelecimentos públicos e privados passaram a ser inspecionados e, a partir de 1910, iniciou-se a Inspeção Sanitária Escolar. Essa prática era utilizada para justificar a exclusão, pois conforme escritos do arquivo brasileiro de Higiene Mental (ABHM), a

temática da deficiência mental era “associada à questão da criminalidade e da marginalidade” (Souza, Boarini, 2008, p. 287).

Posteriormente, o médico Renato Kehl funda a Sociedade Eugênica de São Paulo, em 1918, iniciando a campanha pró-eugenia no Brasil. O termo, do grego *Eugene*, significa “bem-nascido” e está relacionado à melhoria do comportamento da sociedade por meio das ideias de saúde e higiene, ou seja, racismo disfarçado de ciência. “O discurso médico-higiênico acompanhou o início do processo de transformação política e econômica da sociedade brasileira em uma economia urbano-comercial e expressou o pensamento de uma parte da elite dominante que queria modernizar o país” (Mansanera, Silva, 2000, p. 117).

Apesar de esse movimento ter iniciado na Europa inclusive com leis que previam a esterilização das pessoas, no Brasil não se perpetuou como um projeto instrumentalizado, apesar de acontecimentos pontuais significativos, como a atribuição expressa na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1934, de se “incumbir União, Estados e Municípios de: b) estimular a educação eugênica”. Os parlamentares da época também defenderam esse movimento eugenista, por meio de medidas legislativas, ao buscar o “melhoramento” racial da população, através da “regulação da reprodução da espécie a partir do controle dos casamentos. Procurava-se evitar as uniões disgênicas ou, quando não era possível, esterilizar um dos chamados anormais” (Silva, 2014, p. 97). Esse movimento perdeu força apenas com o fim da Segunda Guerra Mundial, quando a eugenia foi comparada a políticas nazistas de esterilizações forçadas, que se compararam a genocídios em massa.

No início do século XXI, as pessoas denominadas atualmente como pessoas com deficiência, eram denominadas como deficientes, nomenclatura hoje considerada pejorativa por conferir uma visão de inferioridade à pessoa, contribuindo para uma maior discriminação negativa em relação a ela e, especialmente, por reduzir as pessoas à sua deficiência.

A partir de 2015, com a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), as pessoas com deficiência passam a ter direitos, igualdade e liberdades fundamentais garantidos no âmbito do Art. 1º. Com isso, o grande dilema do século XXI está na efetivação dos direitos das pessoas com deficiência no âmbito educacional. Para que isso aconteça, os professores devem ser devidamente formados para realizar o Atendimento Educacional

Especializado (AEE). Assim, este artigo realizará um resgate histórico para compreender se os fatos e leis que marcam a Educação Especial foram suficientes para garantir, nos tempos atuais, a Formação de Docentes devidamente capacitados para realizar o AEE.

Para isso, será realizado um estudo bibliográfico sobre a história da formação de professores para atuar com alunos com deficiência na perspectiva da educação inclusiva, serão utilizadas as obras “Deficiência Mental: da Superstição à Ciência” de Isaías Pessotti (1984) e “A Educação do Deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI” de Gilberta de Martino Jannuzzi (2004), hoje consideradas dois clássicos da história das pessoas com deficiência no Brasil. Segundo Neubert Rodrigues, (2023, p. 62) “a revisão de literatura é parte essencial de todo processo de pesquisa que se pretenda científica e é iniciada a partir da identificação de publicações de documentos certificados pelos pares sobre o assunto, também chamado de levantamento bibliográfico”; além disso, Gil (2002, p. 45) acrescenta que a análise bibliográfica “é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos”.

Como resultados deste estudo, pretende-se refletir se os avanços legais foram suficientes para garantir a inclusão e integração das pessoas com deficiência nos âmbitos social e educacional no século XXI.

Desenvolvimento

Evolução Cronológica da Legislação destinada à Educação Especial

Realizar um percurso histórico das legislações brasileiras destinadas à educação especial é fundamental para compreender os avanços, desafios e marcos legais que promoveram a inclusão das pessoas com deficiência nos âmbitos social e educacional, do Brasil Império ao século XXI.

A constituição Imperial de 1824, a primeira constituição do Brasil, promulgada por Dom Pedro I em 25 de março de 1824, era segregacionista por suspender os direitos políticos das Pessoas por razão de “incapacidade *Physica*, ou moral” (art. 8º, I); com isso, as pessoas com deficiência não podiam votar nem serem votadas, fato considerado normal em tempos de escravidão.

O decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, tendo por finalidade: a instrução primária, a educação moral e religiosa e o ensino da música para pessoas com deficiência visual. Essa foi a primeira instituição dedicada à Pessoa com Deficiência Visual, e parecia representar um avanço significativo em sua inclusão social, mas permanecia excludente por não admitir “os escravos” (art. 25, 2º). O quadro organizacional foi composto por diretor, professores, capelão e médicos, percebendo-se, então, que essa instituição se preocupou em ser um espaço de educabilidade com profissionais devidamente especializados. As aulas eram diárias, com refeição para os alunos.

Em 1857, a Lei nº 939, autorizou a aquisição de prédios para o estabelecimento do referido Imperial Instituto de Meninos Cegos, inclusive com subvenção e pensões anuais. Nesse instituto, as ações começaram a dar os primeiros sinais de que a educação inclusiva era necessária, embora ainda fossem tempos de exclusão, pois, “o curso de Ciências e Letras, parte referente à instrução intelectual ou científica do Colégio, fora dividido também entre primário e secundário, em uma provável tentativa de equiparação com o ensino regular destinado a videntes” (Leão, Sofiato, 2019, p. 291-292). De acordo com os escritos “a educação de cegos tentava acompanhar a tendência geral de educação do país, mas considerando a especificidade do público-alvo em questão, houve um processo de profissionalização especialmente delineado” (Leão, Sofiato, 2019, p. 292).

Na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891, mudanças significativas ocorreram no sistema educacional com a criação de instituições de ensino superior e secundário nos Estados e o provimento da instrução secundária no Distrito Federal. Porém, essa Carga Magna, ao mesmo tempo que incentivava o ensino, permanecia excludente para as pessoas com deficiência, pois suspendia os direitos de cidadãos brasileiros pela manifestação da “incapacidade Física ou moral” (art. 71º). Uma contradição existente, pois o art. 72º, § 2º garantia que “todos são iguais perante a lei”, mostrando que dentro da inclusão existiam preceitos que favoreciam a exclusão.

Já no século XX, com o Decreto nº 1.132, de 22 de dezembro de 1.903, foi regulamentado o acolhimento dos “alienados”, nos moldes do art. 1º “O indivíduo que, por moléstia mental, congênita ou adquirida, comprometer a ordem pública ou a segurança das pessoas, será recolhido

a um estabelecimento de alienados (Brasil, 1903). A época representou um marco na assistência aos alienados, pois proibia a detenção em prisões e determinava que o acolhimento deveria ocorrer em asilos. Uma clara ofensa à dignidade das pessoas com deficiência.

A Constituição da República de 1934 foi cruel por prever e defender a “Educação Eugênica” (art. 138º). Essa forma de educação tinha como princípio de que a hereditariedade precisava ser controlada para nascerem apenas “boas heranças”. Segundo Rocha (2018, p. 68), para “para os eugenistas, a educação agia como um fator de conscientização para possíveis mudanças comportamentais entre jovens e adultos visando o matrimônio entre pessoas de uma mesma classe social e etnia e não apenas o conhecimento de teorias e leis sobre hereditariedade”. Essa abordagem reforçava as exclusões existentes com relação às classes menos favorecidas, pois conforme Kehl;

Velar pela sanidade e melhoramento da família e da raça, no presente, combatendo cientificamente os males que as afligem, anulando ou atenuando a ação devastadora das endemias ou epidemias que lhes são comuns, tornando o meio ambiente menos nocivo ao homem; velar pela sanidade e melhoramento da família e da raça, no futuro, evitando casamentos entre inaptos para a boa geração ou casamentos prejudiciais para a prole descendente. É preciso numa palavra, como bem afirmou Roosevelt, “dar combate ao assassinato da raça” (Kehl, 1935, p. 285 *apud* Rocha, 2018, p. 70).

A alínea g do art. 138 preconizava “cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais”, com isso, construir uma sociedade alienada aos interesses dos higienistas, pois “a importância da escola e da educação para a higienização social era tida como fundamental, pois elas não estariam mais somente a serviço da transmissão dos conhecimentos e da cultura. Os higienistas se questionavam se valiam os esforços dispendidos na alfabetização de uma grande massa de débeis mentais e desequilibrados. Julgavam que o progresso e a riqueza de uma nação dependiam, também, do equilíbrio mental do seu povo (Mansanera, Silva, 2000, p. 124). Assim, essa prática de querer melhorar a população por meio da seleção racial, reforçava discriminações e exclusões, prática que só foi desacreditada após a segunda guerra mundial com as atrocidades cometidas pelos nazistas.

Já a constituição de 1946 defendeu o tratamento educacional igualitário, por entender que “A educação é **direito de todos** e será dada no lar e na escola” (art. 166º) (Brasil, 1946, grifos nossos). Desse modo, essa Carta Constitucional representou avanços significativos no processo de inclusão das pessoas com deficiência no âmbito educacional. Além disso, estabeleceu que “cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (art.172º). A partir dessa carta magna, como requisito para a docência passa a ser exigido concurso público, com isso, o ensino passa a ser ofertado com maior qualidade com professores devidamente habilitados para lecionar as disciplinas didáticas.

Esses temas que apareceram na Constituição de 1946 como, liberdade de ensino e, de certa forma, inclusão escolar, foram fundamentais para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, que intensificou essas garantias e dispôs sobre a educação pré-primária, tornou o ensino obrigatório a partir dos sete anos, regulamentou o ciclo escolar e duração mínima do ensino médio. Também é nessa lei que foi realizada a primeira menção à Formação do Magistério para os Ensinos Primário e Médio, por estabelecer que “o ensino normal tem pôr fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário” (art. 52º) e é estabelecido que os institutos de educação cuidassem da Formação de Professores Especializados. Porém, a maior conquista para a área da Educação Especial, foi defender que “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (art. 88º). Assim, a LDB de 1961 foi fundamental para o avanço da educação das pessoas com deficiência, pois tratou diretamente de temas ainda ausentes em outras leis como a formação de professores e a inclusão de alunos “excepcionais”⁵ na rede comum de ensino.

Posteriormente, a LDB de 1971, denominada Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, trouxe avanços mais notáveis para as Pessoas com Deficiência, ao garantir que “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (art. 9º).

⁵ Denominação dada às pessoas com deficiência naquele momento histórico.

A Constituição Federal de 1988 foi marcada pela explicitação dos direitos fundamentais como cláusula pétrea, o humanismo presente nessa CF pode ser considerado como consequência do fim do Regime Militar. Conforme Barroso “A Constituição brasileira de 1988 tem, antes e acima de tudo, um valor simbólico: foi ela o ponto culminante do processo de restauração do Estado democrático de direito e da superação de uma perspectiva autoritária, onisciente e não pluralista de exercício do poder, timbrada na intolerância e na violência” (Barroso, 1998, p. 5); por isso, os avanços foram significativos em todas as áreas, principalmente na promoção da inclusão, além disso, foi garantido que “A Educação é um direito de todos e dever do Estado e da família” (art. 205), o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 208º, III), a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206º, I) e como garantia que a educação teria condições de implementar os direitos adquiridos, foi estabelecido que a “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (art. 212º).

Seguindo os avanços conquistados com a CF de 1988, em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A LDB complementou e detalhou os princípios constitucionais estabelecidos na CF, e inovou em prever o “Atendimento Educacional Especializado gratuito aos educados com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 4º, III), um importante marco para a garantia da inclusão, com profissionais qualificados. Além disso, no art. 58, foi garantido que a Educação Especial deve ser ofertada na rede regular de Ensino, e para realizar o AEE, serão necessários “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (art. 59º, III). A LDB, então, é formalmente inclusiva por destacar que a Educação Especial deve ocorrer na rede regular de ensino e por garantir que os professores devem receber formação, o que significa um avanço educacional necessário frente à exclusão historicamente ocorrida, com as pessoas com deficiência. Reitera-se, assim, que tudo isso só foi possível por ocasião da promulgação da CF de 1988, que reconheceu a dignidade da pessoa humana como cláusula pétrea.

Por fim, a Lei Brasileira de Inclusão, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, representa um marco na efetivação da inclusão, por preceituar que estamos em uma sociedade onde todos devem ter mesmas oportunidades. No art. 6º, afirma-se que a deficiência não afeta a capacidade civil da pessoa com deficiência para casar-se, exercer direitos sexuais e reprodutivos, de ter filhos etc. Esses direitos aprovados, ainda que tardios, são uma reparação necessária para combater todas as formas de controle que aconteceram na vida das pessoas com deficiência ao longo da história, como a “Educação Eugênica” mencionada na CF de 1934 e a teoria proposta por Pintner, em 1933:

A esterilização é outro meio de evitar um maior incremento da natalidade de oligofrênicos. Ela foi adotada em alguns estados, embora não se pratique em grande escala. Ainda é combatida duramente por motivos legais e sentimentais. Com toda segurança, jamais será implantada na extensão necessária para diminuir o número de deficientes mentais” (Pintner, 1933 *apud* Pessotti, 1984, p. 189).

Aspectos da História da Formação de Professores para a Educação Especial no Brasil

O atendimento das pessoas com deficiência iniciou-se no século XVI, com as Santas Casas de Misericórdia. Nessas instituições as crianças não eram educadas, já que eram apenas um depósito de pessoas; no entanto, desempenharam um papel crucial na história por oferecer proteção, cuidados médicos e abrigo para os excluídos da sociedade. A implementação dessas instituições se deu, então, pelo crescente abandono de crianças com deficiência, pois conforme Jannuzzi (2004, p. 9) “pode-se supor que muitas dessas crianças traziam defeitos físicos ou mentais, porquanto as crônicas da época revelavam que eram abandonadas em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou matavam. O alto número de crianças abandonadas se tornou um problema social, “tanto que, já no final do século XVII, há pedido de providências ao rei de Portugal feito pelo governador da província do Rio de Janeiro, Antônio Paes de Sande” (Jannuzzi, 2004, p. 9), problema que se acentuou no século seguinte, pois conforme Torres “Somente os estabelecimentos da Santa

Casa do Rio de Janeiro receberam mais de cinquenta mil crianças enjeitadas entre os séculos XVIII e XIX” (Torres, 2006, p. 105).

Para acabar com essas práticas de abandono de recém-nascidos, em 1726 foi criada em Salvador, na Bahia, a “Roda dos Expostos” que posteriormente se difundiu para outras regiões e cidades. Um sistema cilíndrico de madeira, giratório, instalado em instituições de caridade, em que os bebês eram depositados anonimamente, girava-se o cilindro para a criança entrar dentro da instituição e tocava-se o sino para alguém vir recolher. O tratamento e acolhimento nessas instituições era:

Meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes. Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos “anormais” (Mendes, 2006 *apud* Ikonomidis, 2019, p.45).

Assim, a “Roda dos expostos” era apenas uma forma de legitimar um depósito de crianças, de bebês com deficiência, um local onde não havia professores para educá-las.

Somente no século XIX, as instituições passaram a se preocupar em formar professores especializados no atendimento escolar das pessoas com deficiência. Assim, em 1854, no Rio de Janeiro, foi criada a Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária, para fiscalizar o ensino público e particular, tinha como norma a “liberdade de ensino e um sistema de preparação do professor primário” (Ribeiro, 2000 *apud* Jannuzzi, 2004, p. 11). Porém, esse ensino era seletivo por excluir os “pretos africanos livres e libertos” (Mattos, *apud* Limeira, Schueler, 2008, p. 38). Conforme essas autoras,

O acesso às escolas criadas pelo Ministério do Império era franqueado à população livre e vacinada, não portadora de moléstias contagiosas. Os cativos eram expressamente proibidos de matricular-se nas escolas públicas. O “povo” a ser instruído não representava, de fato, qualquer povo. Constituíam o conjunto dos homens livres e sadios, compreendendo ainda aqueles que, por serem livres e

pobres, vivenciavam relações de dependência para com as classes senhoriais e o Estado, simbolizado, em última instância, pela figura do Imperador (Schueler, 2008, p. 38).

Nesse período, pré-abolição da escravatura, a liberdade não se estendia a todos, mesmo as pessoas livres poderiam ser excluídas da sociedade se tivessem comportamento que atentassem contra a sua honra. Assim, o Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da corte, 1854, explica que a admissão dos professores, era por meio de provas e posteriormente publicação do Decreto Imperial. O adultério, assim como outras acusações, era considerado crime de moral pública, que excluía a posse da professora e as solteiras só poderiam exercer a função após os 25 anos. O ensino primário compreendia, entre outros: a leitura, escrita, gramática, aritmética, geografia, ciências físicas, arte, música, dança. Esse mesmo regulamento faz menção às cadeiras (disciplinas) que compunham o curso de bacharelado em Letras, mostrando que os professores eram preparados para lecionar diversas línguas, sendo elas: 2 cadeiras de Latim, 1 de Grego, 1 de Inglês, 1 de Francês, 1 de Alemão, 1 de Filosofia Racional e Moral, 1 de Retórica e Poética; 2 de História e Geografia, 1 de Matemática Elementar e 2 de Ciências Naturais (Brasil, 1854). Apesar do vasto conhecimento que os professores obtinham nessa formação, não há nenhuma menção ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse mesmo ano, conforme já referido anteriormente, foi criada a primeira instituição destinada a atender Pessoas com Deficiência Visual, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (IIMC), por meio do Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. O IIMC tinha por finalidade, a instrução primária; a educação moral e religiosa, ensino da música, ramos da instrução secundária e de ofícios fabris. Apesar do caráter inclusivo, por ser destinado a Pessoas com Deficiência Visual, o instituto era predominantemente exclusivo, por não admitir “os escravos” (art. 25. 2º). A qualidade da grade curricular era inquestionável, por conter nos 8 anos de curso matérias como: leitura, escrita, cálculo até frações decimais, música, artes mecânicas adaptadas à idade e força dos meninos, gramática nacional, língua francesa, continuação da aritmética, princípios elementares de geografia, música e ofícios mecânicos, ensino de geometria plana e retilínea, de história e geografia antiga, média e moderna, leitura explicada dos evangelhos, história e geografia nacional, aperfeiçoamento da música e trabalhos mecânicos (art. 26, 27, 28, 29). A quantidade de disciplinas demonstram que os professores deveriam ser preparados para

lecionar conteúdos complexos para pessoas com deficiência visual, ainda mais que, esse curso promovia a habilitação docente, por prever que “O que durante o curso se houver distinguido será preferido para o cargo de Repetidor, e depois de 2 anos de exercício neste emprego para o de Professor do Instituto” (art. 40), apesar da edição desse artigo, escritos denunciaram que “apesar da ‘especialidade’ da educação dos cegos, os professores do Instituto não receberam qualquer formação especial, mesmo quando não fossem cegos, até porque não havia qualquer dispositivo os obrigando a aprender o Sistema Braille” (Zeni, 2005, p. 143 *apud* Leão, Sofiato, 2019, p. 296). Os materiais necessários ao ensino das Pessoas com Deficiência Visual, vinham de outro país; conforme Zeni (2005) “Para a escrita no Sistema Braille, se necessitava de um aparelho especial e de um ponteiro, conhecido como punção, que podiam ser confeccionados aqui mesmo (no Brasil). O papel, que de especial só tinha a gramatura, deveria vir de fora, o que atesta a incipiência de nossa indústria” (Zeni, 2005, p. 110 *apud* Leão, Sofiato, 2019, p. 293). Esse instituto foi renomeado de Instituto Benjamin Constant (IBC), por meio do decreto 1.320, de 24 de janeiro de 1891.

Posteriormente, em 1857, foi criado o Imperial Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM), no Rio de Janeiro, fundado inicialmente por Ernest Huet, teve sérios problemas de gestão, porém, foi com Tobias Rabello Leite, em 1868, que a instituição passou a ter uma sistematização de ensino destinada às pessoas com deficiência visual. O INSM era considerado uma escola moderna, pois ensinava a Linguagem Articulada, através do doutor Menezes Vieira, e sua metodologia de ensino era composta pela seguinte grade curricular:

Ensino da Língua Portuguesa por meio da escrita, da Aritmética, da Geografia, da História do Brasil e de noções da História Sagrada. O método de ensino da Língua Portuguesa foi extraído dos métodos em uso nos institutos da Europa. Com relação à profissionalização dos surdos, para os que residissem em áreas urbanas, os ofícios priorizados seriam artes e oficinas, uma vez que podiam ser exercidos em qualquer cidade; já a agricultura seria o ofício àqueles que moravam no campo (Souza, 2008, p. 53).

A importância do instituto se dava pelo acolhimento, ensino e principalmente pela educação profissional aos surdos, com o objetivo de desenvolver as habilidades dessas pessoas com deficiência, para poderem

exercer suas atividades no meio social, pois “percebe-se que o deficiente auditivo, até então era considerado como uma pessoa inútil, envergonhada pela privação da língua falada e pela falta de conhecimento. Seria, pois, através de uma profissionalização, conseguida com frequência ao instituto, que o surdo se tornaria um cidadão útil e laborioso” (Souza, 2008, p. 51).

Assim, a criação dos institutos, por iniciativa do Governo Imperial; dos Meninos Cegos, em 1854, e dos Surdos-Mudos, em 1857, ambos situados no Rio de Janeiro, representando uma conquista para as pessoas com Deficiência Visual e Auditiva. Assim, nesse período “a Educação Especial se caracterizou por ações isoladas e o atendimento se referiu mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade, às deficiências físicas. Podemos dizer que em relação à deficiência mental [intelectual] houve um silêncio quase absoluto” (Miranda, 2004, p. 3).

A necessidade de expandir o Atendimento das Pessoas com Deficiência, ganhou destaque em 1890, na Unidade Educacional Euclides da Cunha, pois os alunos passaram a ser separados por nível de desenvolvimento, colaborando para a criação de classes e início do atendimento especializado, inclusive para aqueles com deficiência mental (conforme eram denominadas as pessoas com deficiência intelectual naquele período histórico), de acordo com registro do Ministério da Educação (MEC).

Em Manaus, no ano de 1892, há registro de atendimento para deficientes auditivos e **mentais** na Unidade Educacional Euclides da Cunha, no ensino regular estadual, e, em 1909, também no ensino estadual regular, há registro em Encruzilhada do Sul, na Escola Borges de Medeiros e em Montenegro no Grupo Escolar Delfina Dias Ferraz, ambas no Rio Grande do Sul, a primeira para atendimento de deficientes da comunicação e mentais e a segunda para problemas de comunicação, auditivo e mental (Jannuzzi, 2004 *apud* Silva, 2013, p. 53, grifo do autor)

Porém, o ensino nessas Instituições Educacionais, foi considerado insuficiente para garantir uma formação adequada para os estudantes, inclusive para aqueles com deficiência, fato esse que fez com que se abrisse “o espaço de atuação para o setor privado e filantrópico. Assim, as Instituições para o ‘deficiente’ mental, auditivo, visual e físico foram sendo criadas numa perspectiva caritativa e assistencialista” (Silva, 2013, p. 53).

A partir do século XX, tornou-se mais evidente a necessidade da implementação de medidas que garantissem a educação especializada para as pessoas com deficiência; no entanto, com o avanço da medicina, em 1917 o médico B. Vieira de Mello, de São Paulo, defendia a “seleção dos anormais, com especificação das deficiências observadas e do regime especial de que necessitassem, bem como a criação de classes e escolas para eles e **orientação técnica aos profissionais nelas atuantes**” (Januzzi, 2004, p. 39, grifos nossos). Além disso, os escritos de Basílio de Magalhães (1913), foram fundamentais para definir a responsabilidade do diagnóstico dessas pessoas. Conforme Jannuzzi,

Os anormais completos ficariam sob os cuidados médicos, diretamente, e, se necessário, **auxiliados pelo pedagogo** sob a responsabilidade do médico. Os incompletos, além do médico, sob a responsabilidade do neurologista e do **pedagogo** preparado para tal: o médico, combatendo os defeitos orgânicos e o **pedagogo as taras mentais**, até que as crianças pudessem voltar às classes normais [...]” (Magalhães, 1913, pp. 105-115, *apud* Jannuzzi, 2004, p. 48, **grifos nossos**).

Assim, a criação de instituições de ensino voltadas para estudantes com deficiência passou a ser prioridade pois, conforme Jannuzzi (2004), nos anos de 1.874 a 1.929 foram criadas 16 instituições para deficientes mentais e 20 para outras áreas da deficiência (visual e/ou auditiva, e/ou múltipla). Motivados, também, pela industrialização, a educação passa a ser concebida por diversos grupos como elemento que aumentaria a modernização e economia do país, por isso, eles se mobilizaram defendendo medidas que expandissem a educação no país.

Segundo Nagle:

De um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo) (Nagle, 2001 *apud* Silva, 2013).

Nesse período, os pedagogos passam a ter a sua responsabilização na educabilidade das pessoas com deficiência, o que justificava uma formação adequada e específica. O governo só passou a interferir na educação primária, por ocasião da primeira guerra mundial (1914-1918) que produziu grande número de pessoas com deficiência. Assim, também pelo crescimento da industrialização, foram criadas escolas junto a hospitais e os estados passaram a receber investimentos, pois a manutenção de instituições apenas de acolhimento, representava gastos públicos e menos pessoas incorporadas ao trabalho. Nesse sentido, e demonstrando a necessidade de formação de professores para a demanda crescente de professores para atuarem com estudantes com deficiência, foi sendo definido, de acordo com Jannuzzi permanecerem “os anormais em classes selecionadas, com **professores especializados**, com grandes conhecimentos científicos e um grande poder de intuição, trabalhando para aumentar neles a adaptabilidade e a **laboriosidade**” (Jannuzzi, 2004, p. 53, **grifos nossos**).

Já a preocupação com a inserção de pessoas com deficiência no mercado do trabalho foi intensificada com o decreto-lei nº 5.395, de 20 de outubro de 1943, que autorizava o aproveitamento de indivíduos de capacidade reduzida no mercado de trabalho. Assim, a preocupação do poder público com a reabilitação de pessoas com deficiência estava condicionada a sua posterior condição para o trabalho, pois conforme descrito por Jannuzzi “A defesa da educação dos anormais foi feita em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho” (Jannuzzi, 2004, p. 53).

O movimento da Escola Nova, iniciado na década de 20, destaca a importância de cada um para alcançar o sucesso da sociedade moderna, porém, era predominantemente excludente por defender o ensino universitário para selecionar e formar as elites do país.

Tanto mais perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquisada e selecionada for a sua elite, quanto maior for a riqueza e a variedade de homens, de valor cultural substantivo, necessários para enfrentar a variedade dos problemas que põe a complexidade das sociedades modernas. Essa seleção que se deve processar não "por diferenciação econômica", mas "pela

diferenciação de todas as capacidades", favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional, não pode, não diremos completar-se, mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitária que, elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social (Manifesto dos Pioneiros, 1932, p. 200).

A partir de 1930, ocorre o surgimento de associações preocupadas com o tratamento realizado com as pessoas com deficiência, com isso, o governo passou a:

Desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular; outras entidades filantrópicas especializadas continuavam sendo fundadas; há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente (Jannuzzi, 2004, p. 68).

Por isso, em 1932, Helena Antipoff, psicóloga russa, fundou a Sociedade Pestalozzi em Belo Horizonte (Minas Gerais), dedicada às classes especiais e ao tratamento psicológico de crianças e adolescentes chamados “anormais”, que posteriormente foram denominados de “excepcionais”, termo que ainda hoje vigora na sigla de um dos maiores movimentos voltados à educação de pessoas com deficiência intelectual no país, o movimento das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs). A partir da fundação da Sociedade Pestalozzi em Belo Horizonte “Crianças com deficiência, que não tinham acesso a escola, passaram a frequentar o sistema de ensino” (Borges, Barbosa, 2019, p. 164). A manutenção da Sociedade Pestalozzi (SPMG) se deu por meio de cotas pagas pelos sócios e pela filantropia que trazia diversas doações para a instituição. Naquele período, ocorreu, ainda, apoio às chamadas classes especiais nas quais passaram a lecionar alunas da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, pois elas

Eram normalistas selecionadas entre as melhores de suas cidades para realizar na capital do estado uma formação muito consistente, que incluía conhecimentos em educação

especial. Nas visitas, as professoras das classes especiais recebiam orientação sobre as atividades indicadas para os alunos, bem como ajuda financeira para compra de materiais diversificados que as pudessem auxiliar no ensino. Outros materiais eram adquiridos pela SPMG e disponibilizados para as professoras (Borges, Barbosa, 2019, p. 169).

Em 1934 foi criado o pavilhão para a Associação de Assistência ao Pequeno Jornaleiro, com o objetivo de dar abrigo às crianças sem moradia. Nessa época, o trabalho era permitido para maiores de 12 anos, então, quem estivesse matriculado nas escolas, poderia vender jornal e trabalhar normalmente.

O conceito de “anormal”, incluía as pessoas que estavam abaixo da linha de pobreza, assim, a Associação Pestalozzi trouxe amparo a essas crianças abandonadas. Helena Antipoff defendeu esse acolhimento ao ministrar uma palestra para os membros da SPMG, em que citou a Declaração de Genebra de 1923.

Na declaração, ficava reconhecida a condição especial de ser criança. Ela deve ser a primeira a receber socorro; ser educada de maneira a poder ganhar a vida e ser protegida da exploração; ser educada com a ideia de que suas melhores qualidades devem estar a serviço de seus irmãos. A declaração afirmava ainda que crianças órfãs e abandonadas deveriam ser recolhidas e socorridas” (Antipoff, 1934 *apud* Borges, Barbosa, 2019, p. 169).

O instituto Pestalozzi criado em 1935, que funcionou como um internato, onde as crianças aprendiam pequenos ofícios, representava a relação entre poder público e iniciativa privada com importante contribuição científica por avaliar as potencialidades dos alunos através de medida psicológica. Nessa instituição “O corpo docente e administrativo também foi cedido pelo governo mineiro. O Consultório Médico-Pedagógico, que já funcionava desde a criação da SPMG, passou a fazer parte do instituto, mantendo a gratuidade para as crianças que não pudessem pagar e cobrando das que tivessem condições” (Borges, Barbosa, 2019, p. 170).

Em 1939 formou-se a primeira turma do Instituto Pestalozzi no curso primário; como isso, a preocupação persistia em ter um espaço para

receber esses alunos, por isso, em 1940, foi criada a Fazenda do Rosário, localizada em Ibitaré, Minas Gerais, com a proposta de uma educação rural de forma a possibilitar a formação escolar e para o trabalho. Nessa instituição,

Os alunos eram examinados pelo médico quando entravam na Escola. Se fossem positivos para verminoses, por exemplo, passariam por um tratamento antes de prosseguirem para a Escola, para evitar contaminação dos outros. Todos os alunos passavam por testes de desenvolvimento mental. A maioria apresentava níveis mentais inferiores. Essa testagem permitia vislumbrar o prognóstico do aluno quanto à escolarização, por um lado, e quanto à aprendizagem de ofício, por outro. Chamava a atenção o pouco interesse pelo trabalho em todos os alunos. Preferiam as brincadeiras, mesmo os meninos maiores. Um técnico agrícola juntou-se a equipe para ensinar aos meninos o trabalho na horta, a criação de bovinos, suínos e aves, enfim, as atividades da fazenda. Quanto à educação, continuava a ser ministrada na Escola Rural D. Silvério, anexa a Fazenda do Rosário. Em 1941, havia 73 alunos matriculados na Escola Rural, dos quais 38 externos (Borges, 2014, p. 128).

Posteriormente, em 1954, no Rio de Janeiro, foi criada uma escola especial vinculada à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) a qual, conforme já explicitado anteriormente, é uma instituição especializada no atendimento de pessoas com deficiência intelectual. A APAE desempenha um papel crucial na história das pessoas com deficiência, principalmente das pessoas com deficiência intelectual e múltipla, por ofertar um ensino especializado, mesmo que segregado, para uma população excluída da sociedade, e tem como função:

A defesa dos direitos dos deficientes mentais e a de efetivar ações que os levem a se integrarem à sociedade (a idéia de inclusão social). Os atendimentos realizados dentro das instituições (clínico, educacional e oficina de preparação para o trabalho) têm como objetivo final possibilitar ao deficiente mental condições física, subjetiva e social de viver com a sua família e em sua comunidade (Amaro, 2007, p. 75).

Nesse mesmo período, em 1954, a primeira turma de professores habilitados na didática especial de “surdos-mudos” formou-se pelo Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM). Essa graduação específica para atender os alunos com essa deficiência foi motivada pelo decreto lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que previa em seu Art. 2º “O ensino normal será ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de **regentes de ensino primário**, em quatro anos, e o segundo, o **curso de formação de professores primários**, em três anos” (Brasil, 1946, **grifos nossos**).

A partir de então o governo passa a executar ações a fim de garantir o Atendimento Educacional às Pessoas com Deficiência, como a “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro” em 1957, a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão”, em 1958 e a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” (CADEME) em 1960. “Nesse período, junto com as discussões mais amplas sobre reforma universitária e educação popular, o estado aumenta o número de classes especiais, principalmente para deficientes mentais, nas escolas públicas” (Miranda, 2008, p. 35).

A década de 70 foi marcada pela valorização da educação em função do desenvolvimento do país, nesse sentido, a preocupação com a docência e, nesse sentido, a formação de professores passou a fazer parte recorrente dos discursos dos gestores da educação brasileira nas três instâncias do sistema de educação, o municipal, o estadual e o federal. passou a ser prioridade, principalmente pelos resultados econômicos estarem atrelados à educação da sociedade, por isso, os cursos de formação de professores passaram a ter grade curricular e os docentes passaram a estudar a “economia da educação”. Nesse sentido “A comunidade acadêmica manifestou o interesse pela área sobretudo com a criação, em 1978, do Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), e do curso de mestrado em educação, em 1979, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)” (Jannuzzi, 2004, p. 142).

Considerações Finais

A aprovação da Constituição Federal de 1988 foi fundamental para garantir o financiamento da educação, por prever porcentagem mínima destinada à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), e por defender a “dignidade da pessoa humana” (Art. 1º III) como preceito

fundamental e garantir os direitos das minorias de maneira geral. Importante ressaltar os movimentos que vêm lutando há muitos anos em favor da educação das pessoas com deficiência, o que pode ser corroborado pela afirmação de Jannuzzi (2004) “só a educação especial tem secretaria específica vinculada diretamente ao MEC junto às demais [...], o que parece significar não só a afirmação da constituição de um campo específico de pesquisa e ensino, bem como certa força política adquirida mediante toda a construção histórica” (Jannuzzi, 2004, p. 199).

Um ano depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, estabelece-se a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que foi fundamental por garantir os direitos individuais e prever a Integração Social das Pessoas com Deficiência, além de afastar as discriminações, combater os preconceitos e garantir os direitos “à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (art. 2º) (Brasil, 1989).

Na área da educação foi garantida “a oferta, obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimento público de ensino” (art. 2º, C), além de estabelecer “o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo” (art. 2º, E). Essa lei foi fundamental por prever a formação de professores especializados para a Educação Especial e por estabelecer como crime a recusa na prestação médico-hospitalar e ambulatorial, de pessoas com deficiência.

Porém, uma das conquistas que mais influenciou na regulamentação de políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência, foi a aprovação do art. 17º, “Serão incluídas no censo demográfico de 1990, e nos subsequentes, questões concernentes à problemática da pessoa portadora de deficiência, objetivando o conhecimento atualizado do número de pessoas portadoras de deficiência no País”. (Brasil, 1989). Foi a partir desse censo demográfico que as desigualdades no acesso à educação, saúde e mercado de trabalho, se tornaram notórias, e com isso, a formulação de políticas públicas destinadas a reparar essas desigualdades, passou a ser prioridade no âmbito do Governo Federal.

O discurso da inclusão teve avanços significativos no final do século XX e início do século XXI, principalmente após a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) endossada pelo Brasil, que foi um de seus

países signatários, defendendo a inclusão nas escolas regulares. Há, ainda, a atual LDB nº 9.394/1996 que define para a educação dos estudantes com deficiência, currículo, métodos e recursos, além de professores com formação para atender a pessoa com deficiência. Nesse sentido, estamos em um momento civilizatório em que os avanços legais estão, cada vez mais, favorecendo a inclusão das pessoas com deficiência em tudo que a sociedade dispõe, ao mesmo tempo em que o modo de produção capitalista, produz um discurso sobre, por exemplo, a educação inclusiva aparentemente preocupado com causas sociais, ao favorecer a produtividade e a eficiência, demonstra o capacitismo como sua premissa fundamental. Dessa forma, o avanço da tecnologia pode ser fundamental para a implementação da inclusão na escola e na sociedade em geral, ao transformar barreiras em oportunidades através de aplicativos, leitores de telas, cadeiras de rodas inteligentes, próteses. Assim, o discurso do século XXI será acompanhar se as políticas públicas vigentes serão suficientes para romper as barreiras do capitalismo e garantir a inclusão das pessoas com deficiência nos âmbitos educacional e social.

Referências

AMARO, K. P. **O tratamento do Deficiente Mental em Instituições:** uma análise crítica a partir da Psicanálise Lacaniana. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontífica Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas. Belo Horizonte. p. 167. 2007.

BARROSO, L. R. **Dez anos da Constituição de 1988 (Foi bom para você também?).** R. Dir. Adm. Rio de Janeiro/RJ. 2018.

BORGES, A. A. P; BARBOSA, E. A. N. **Helena Antipoff e a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais:** filantropia e ciência em prol dos anormais. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, v.26, supl., dez. 2019, p.163-177

BORGES, A. A. P. **Entre tratar e educar os excepcionais:** Helena Antipoff e a psicologia na Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1932-1942). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte. p. 348. 2014.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil.** Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Sala das Sessões do Congresso Nacional Constituinte, na Cidade do Rio de Janeiro, em 24 de fevereiro de 1891, 3º da República.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Sala das Sessões da Assembléia Nacional Constituinte, na cidade do Rio de Janeiro, em dezesseis de julho de mil novecentos e trinta e quatro. 1934.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1946.

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

BRASIL, Decreto nº 1.132. **Reorganiza a Assistencia a Alienados**. Rio de Janeiro, 22 de dezembro de 1903, 15º da República.

BRASIL. Decreto nº 1.320. **Institui honras e homenagens a memória do eminente cidadão o general de brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães**. Coleção de Leis do Brasil - 1891, P. 340 Vol. 4.

BRASIL, Decreto nº 1.331-A. **Aprova o Regulamento para a reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte**. Palácio do Rio de Janeiro em 17 de fevereiro de 1854.

BRASIL. Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. **Cria nesta corte um instituto denominado imperial instituto dos meninos cegos**. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854, Página 295 Vol. 1 pt I.

BRASIL. Decreto nº 8.530. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Rio de Janeiro, 2 de janeiro de 1946, 125 de Independência e 58º da República.

BRASIL. Lei nº 939. **Fixando a Despesa e orçando a Receita para o exercício de 1858-1859**. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1857, Página 37 Vol. 1 pt I.

BRASIL. Lei nº 4.024. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429.

BRASIL. Lei nº 5.692. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, 11 de agosto de 1971; 150º da Independência e 83º da República.

BRASIL. Lei nº 7.853. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui**

a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 24 de outubro de 1989; 168º da Independência e 101º da República.

BRASIL. Lei nº 9.394. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.** Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

BRASIL. Lei. nº 13.146. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, 6 de julho de 2015; 194º da Independência e 127º da República.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** 4. ed. rev. e atual. Brasília, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IKONOMIDIS, V. M. **Formação de professores especializados: avaliação, planejamento e acompanhamento do desenvolvimento educacional de estudantes com surdocegueira.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo – USP. São Paulo. p. 308. 2019.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LEÃO, G. B. O. S; SOFIATO, C. G. A Educação de Cegos no Brasil do Século XIX: Revisitando a História. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n.2, p.283-300, abr.-jun., 2019

LIMEIRA, A. M; SCHUELER, A. F. M. Ensino Particular e Controle Estatal: A Reforma Couto Ferraz (1854) e a Regulação das Escolas Privadas na Corte Imperial. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.32, p.48-64, dez.2008.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manifesto_pioneiros.pdf. Acessado em: 21/04/2025.

MANSANERA, A. R; SILVA, L. C. **A Influência das idéias Higienistas no Desenvolvimento da Psicologia no Brasil.** DPI/CCH/UEM. V. 5, n. 1. P. 115-137. Maringá/PR. 2000.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. Universidade Federal de Uberlândia. **Cadernos de História da Educação.** n. 7, jan./dez. 2008.

MIRANDA, A. A. B. História, Deficiência e Educação Especial. **Revista HISTEDBR**, 2004.

PESSOTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: T. A. Queiroz/Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

ROCHA, S. A educação como projeto de melhoramento racial: uma análise do art. 138 da Constituição de 1934. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 61-73, jan./abr. 2018.

RODRIGUES, R. S; NEUBERT, P. S. **Introdução à pesquisa bibliográfica.** Editora da UFSC. Florianópolis/SC. 2023

SILVA, M. L. Biopolítica, educação e eugenia no Brasil (1911-1945). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 4, p. 900–922, 2014.

SILVA, V. L. R. R. **Educação da Pessoa com Deficiência no Estado do Paraná nas décadas de 1970 e 1980:** coexistência de atendimento em escolas públicas regulares e em especiais privadas/filantrópicas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cascavel/PR. p. 211. 2013.

SOUZA, M. L; BOARINI, M. L. A Deficiência Mental na Concepção da Liga Brasileira de Higiene Mental. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, mai.-ago. 2008, v.14, n.2, p.273-292.

SOUZA, V. R. M. A Educação dos Surdos no Século XIX. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, UFS, v. 1, p. 49-56 jul./dez. 2008

TORRES, L. H. **A casa da Roda dos Expostos na Cidade do Rio Grande.** Biblos, Rio Grande, 20: 103-116, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Espanha: UNESCO. 1994.

Inclusão no ensino superior: desafios e avanços no atendimento educacional especializado a estudantes com transtornos específicos da aprendizagem

Leticia Zago de Oliveira¹

Claudineia Aparecida de Oliveira Pelin²

Flávia Pereira dos Santos³

Resumo: O presente artigo tem como finalidade discutir os desafios e avanços no atendimento educacional especializado a estudantes com transtornos específicos de aprendizagem, dislexia, disgrafia e discalculia, no ensino superior. O estudo discute os desafios enfrentados por esses estudantes, analisando os aspectos neurobiológicos, cognitivos, socioculturais e pedagógicos desses transtornos de aprendizagem na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, com foco nas barreiras enfrentadas no contexto acadêmico. O objetivo é destacar a importância da formação continuada e especializada dos docentes de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o desenvolvimento e a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas, que considerem as especificidades de cada transtorno. O artigo contribuirá para a discussão de práticas pedagógicas baseadas em evidências, o uso de tecnologias assistivas e adaptações curriculares que promovem a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes. Serão debatidas e refletidas as políticas institucionais de inclusão no ensino superior, voltadas à construção de ambientes acessíveis e à garantia de uma educação equitativa e de qualidade, com o intuito de fortalecer a integração entre pesquisa, ensino e práticas inclusivas eficazes.

Palavras-chave: Transtornos específicos da aprendizagem; Ensino Superior; Formação Docente.

¹ Leticia Zago de Oliveira, Mestra em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e-mail: leticiazagooliveira@hotmail.com.

² Claudineia Aparecida de Oliveira Pelin, Especialista em Atendimento Educacional Especializado, Centro Universitário UniBF, e-mail: claudineiaoliveirapelin@gmail.com.

³ Flávia Pereira dos Santos, Especialista em Gestão Escolar, Faculdade São Braz, e-mail: flavia.santos27@unioeste.br

Inclusion in Higher Education: Challenges and Advancements in Specialized Educational Support for Students with Specific Learning Disorders

Abstract: This article aims to discuss the challenges and advances in specialized educational support for students with specific learning disorders - dyslexia, dysgraphia and dyscalculia - in higher education. The study addresses the challenges faced by these students by analyzing the neurobiological, cognitive, sociocultural and pedagogical aspects of these learning disorders from the perspective of Historical-Cultural Theory, with a focus on the barriers encountered in the academic context. The aim is to highlight the importance of continuing and specialized training for Specialized Educational Support (SEA) teachers in the development and implementation of inclusive pedagogical strategies that consider the specificities of each disorder. The article will contribute to the discussion of evidence-based pedagogical practices, the use of assistive technologies and curricular adaptations that promote the retention and academic success of these students. Institutional inclusion policies in higher education will also be discussed and reflected upon, with a view to building accessible environments and guaranteeing an equitable and quality education, with the aim of strengthening the integration between research, teaching and effective inclusive practices.

Keywords: Specific Learning Disorders; Higher Education; Teacher Training.

Introdução

A educação superior tem buscado, cada vez mais, promover a inclusão e garantir condições equitativas de acesso e permanência a estudantes com necessidades específicas. No entanto, estudantes com transtornos específicos de aprendizagem, como dislexia, disgrafia e discalculia, ainda enfrentam barreiras significativas para desenvolver seu

potencial acadêmico de maneira plena. Esses transtornos afetam processos cognitivos essenciais para a aprendizagem, como leitura, escrita e cálculo matemático, podendo impactar diretamente o desempenho acadêmico e a adaptação ao contexto universitário.

Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender os desafios enfrentados por esses estudantes e discutir formas de intervenção pedagógica que favoreçam sua permanência e sucesso acadêmico. A Teoria Histórico-Cultural, proposta por Vygotsky, fornece uma base teórica importante para entender como a mediação social e o contexto educativo podem auxiliar na superação das dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, a formação continuada dos docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel essencial na construção de um ensino mais inclusivo e acessível.

Se tratando de educação inclusiva no Brasil a Constituição de 1988 prevê a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, garantindo assim o direito à educação e aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1988). Em Salamanca, no ano de 1994 o governo da Espanha em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizaram a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais tendo como objetivo fornecer diretrizes básicas para reforma e formulação de políticas e sistemas educacionais.

No Brasil em 1996, houve o decreto da Lei Nº 9.394, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). No Capítulo V, trata da Educação Especial (Brasil, 1996). A partir desse momento o Ensino Superior dentre suas finalidades, tem a prerrogativa de dar continuidade ao nível anterior garantindo de forma gratuita o atendimento educacional especializado. A Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil a partir do Decreto nº 3.956/2001, garante igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais como as demais pessoas, torna-se a partir de então discriminatória toda diferenciação ou exclusão que venha a impedir ou anular o exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais de pessoas com deficiência (Brasil, 2001).

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001, intitulada Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no artigo 2º, determina que nos sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, responsabilizando as escolas a organizarem o atendimento desses alunos com necessidades educacionais especiais, tendo que assegurar assim

condições para que seja ofertada educação de qualidade a todos. No ano seguinte 2002, a Resolução CNE/CP nº1/2002, ainda vigente, estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, e define que instituições de ensino superior devem prever formação docente voltada para atenção à diversidade bem como contemple especificidade dos alunos com necessidades especiais (Brasil, 2002). Ainda nessa perspectiva, em 2015, visto como um marco legal, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) promulgou no Brasil a Lei ° 13.146, em seu artigo 1º, dispõe que “a inclusão de pessoas com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) se destina a assegurar e promover igualdade de condições no exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015). No artigo 2º, dispõe sobre a pessoa com deficiência sendo aquela que possui impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras podem obstruir a participação de forma plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

A Unioeste por meio de dispositivos como a Resolução nº 127/02 – CEPE e os Pareceres Jurídicos nº 43/14 e nº 130/18 (Unioeste/PEE, 2002; 2014; 2018), vem incluindo e integrando as Pessoas com Deficiência. Esta, juntamente com os docentes AEE e toda a equipe do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), que subsidiarão o processo de adaptação e flexibilização para a conclusão dos objetivos atendidos pelo programa.

Este estudo busca compreender os principais desafios e avanços na inclusão de estudantes com transtornos específicos de aprendizagem no ensino superior, discutindo práticas pedagógicas baseadas em evidências, o uso de tecnologias assistivas e a implementação de adaptações curriculares. Além disso, serão abordadas as políticas institucionais de inclusão que visam tornar o ambiente universitário mais acessível e equitativo, promovendo a integração entre pesquisa, ensino e prática na área da educação inclusiva.

1. Transtornos Específicos de Aprendizagem: Aspectos Neurobiológicos e Cognitivos

Os transtornos específicos de aprendizagem têm bases neurobiológicas que afetam diferentes habilidades cognitivas. A dislexia compromete a leitura e a escrita, dificultando a decodificação fonológica; a

disgrafia interfere na expressão escrita e na coordenação motora fina; e a discalculia afeta o processamento numérico e a compreensão de conceitos matemáticos. Esses desafios impactam diretamente o desempenho acadêmico e exigem intervenções adequadas.

De acordo com Shaywitz *et al.* (2003), a dislexia está relacionada a um déficit na representação e no processamento fonológico da linguagem, afetando diretamente a fluência e a precisão na leitura. Estudos de neuroimagem demonstram que indivíduos com dislexia apresentam diferenças na ativação das regiões cerebrais associadas ao processamento da linguagem, especialmente no giro angular e no lobo temporal esquerdo (Sally e Ramus, 2014). Isso explica as dificuldades na associação entre letras e sons, na leitura fluente e na compreensão textual.

Lyon *et al.* (2003) enfatizam a importância do processamento fonológico e da consciência fonêmica na dislexia, destacando que:

A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades com o reconhecimento preciso e/ou fluente de palavras e por habilidades deficientes de decodificação e soletração. Essas dificuldades tipicamente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem que é frequentemente inesperado em relação a outras habilidades cognitivas e à provisão de instrução eficaz em sala de aula. (Lyon *et al.* 2003, p. 2).

Stanovich (1980) introduziu o conceito de "efeito Mateus" na leitura, onde crianças com dificuldades iniciais de leitura tendem a acumular déficits ao longo do tempo, reforçando a necessidade de intervenções precoces e eficazes.

A disgrafia, por sua vez, é caracterizada por dificuldades na produção escrita, envolvendo aspectos motores e linguísticos (Berninger e Richards, 2002). Crianças e adultos com disgrafia frequentemente apresentam escrita irregular, espaçamento inconsistente entre letras e dificuldades em organizar suas ideias no papel. Segundo Smits-Engelsman *et al.* (2009), esse transtorno está associado a déficits na coordenação motora fina e na memória de trabalho visuoespacial, afetando a fluência da escrita e a legibilidade do texto produzido.

A disgrafia, que afeta a produção escrita, é explorada por autores como Graham e Harris (2005, p. 15), que destacam a importância da autorregulação e das estratégias de escrita. Eles propõem que: “A escrita é um processo complexo que envolve a coordenação de múltiplas habilidades, incluindo a geração de ideias, a organização do texto, a transcrição e a revisão. A disgrafia pode afetar qualquer uma dessas habilidades, resultando em dificuldades na produção de textos claros e coerentes”.

Levine (1987) também contribui para a compreensão da disgrafia, descrevendo diferentes subtipos do transtorno, cada um com características específicas relacionadas a déficits motores, perceptivos e linguísticos.

A discalculia, conforme Butterworth (2010), é um transtorno específico que compromete a capacidade de compreender e manipular números. Estudos indicam que esse déficit está ligado a disfunções no lobo parietal, especialmente na região do sulco intraparietal, responsável pelo processamento numérico e pela estimativa de quantidades (Ashkenazi *et al.*, 2013). Indivíduos com discalculia apresentam dificuldades em tarefas básicas, como contar, memorizar fatos aritméticos e compreender operações matemáticas, o que pode impactar significativamente seu desempenho acadêmico.

Butterworth (2010) e Ashkenazi *et al.* (2013) fornecem insights valiosos sobre a discalculia, mas outros pesquisadores também contribuem para a área. Geary (2011) propõe um modelo de desenvolvimento da cognição numérica, destacando a importância das habilidades numéricas básicas, como a contagem e a comparação de quantidades, para o desenvolvimento de habilidades matemáticas mais complexas.

Dehaene (1997) explora a base neural da cognição numérica, propondo a existência de um "senso numérico" inato, que é refinado ao longo do desenvolvimento. Ele destaca a importância do sulco intraparietal no processamento numérico, corroborando os achados de Ashkenazi *et al.* (2013).

Diante dessas dificuldades, é essencial que o ensino superior adote estratégias pedagógicas baseadas nas evidências neurocientíficas para apoiar estudantes com transtornos específicos de aprendizagem. O uso de metodologias que valorizem a mediação e a personalização do ensino,

bem como o suporte tecnológico e adaptações curriculares, pode favorecer a inclusão e o sucesso acadêmico desses estudantes.

A compreensão aprofundada dos aspectos neurobiológicos e cognitivos dos TEA é fundamental para a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos no ensino superior. É necessário ir além da simples adaptação de materiais e avaliações, buscando estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada estudante.

Avaliação Neuropsicológica: A avaliação neuropsicológica pode identificar os pontos fortes e fracos de cada estudante, auxiliando na personalização do ensino e na seleção de tecnologias assistivas adequadas.

Instrução Explícita e Estruturada: Estratégias de instrução explícita e estruturada, que dividem os conteúdos em etapas menores e fornecem feedback constante, podem ser particularmente eficazes para estudantes com TEA.

Metacognição e Autorregulação: O desenvolvimento de habilidades metacognitivas e de autorregulação é crucial para o sucesso acadêmico de estudantes com TEA. Os docentes podem auxiliar os estudantes a desenvolver estratégias de planejamento, monitoramento e avaliação do próprio aprendizado.

Colaboração Interprofissional: A colaboração entre docentes, neuropsicólogos, fonoaudiólogos e outros profissionais da área da saúde é fundamental para o desenvolvimento de intervenções abrangentes e eficazes.

A adoção de uma abordagem multidisciplinar e baseada em evidências pode transformar o ensino superior em um espaço de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de suas dificuldades de aprendizagem.

2. A Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e a Aprendizagem Inclusiva

A Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotsky, destaca a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem. Segundo Vygotsky (1984), o aprendizado ocorre por meio da mediação de instrumentos culturais e da interação com indivíduos mais

experientes, permitindo que os estudantes alcancem níveis mais elevados de conhecimento.

Para estudantes com transtornos de aprendizagem, essa abordagem reforça a necessidade de mediação docente eficaz, adaptação de materiais e uso de estratégias diferenciadas que respeitem as potencialidades individuais. De acordo com Oliveira (2010), a aprendizagem inclusiva deve considerar o contexto sociocultural do estudante e a sua zona de desenvolvimento proximal, promovendo o ensino colaborativo e o apoio pedagógico contínuo.

Além disso, a acessibilidade no ensino superior deve ser garantida por meio de práticas pedagógicas que favoreçam a autonomia dos estudantes. Como destaca Rego (1995), o desenvolvimento cognitivo está diretamente relacionado às interações sociais e ao ambiente de aprendizagem, tornando essencial a criação de espaços educacionais que possibilitem a construção ativa do conhecimento. Nesse sentido, o papel do professor como mediador assume um caráter essencial para garantir a participação efetiva dos estudantes com transtornos específicos de aprendizagem.

Conforme Vygotsky (1991), o ensino deve ser organizado de modo a estimular a internalização de conceitos, utilizando estratégias que respeitem as diferenças individuais e promovam a inclusão. Dessa forma, a aprendizagem significativa se dá quando há um processo dinâmico entre o estudante, o professor e os instrumentos culturais disponíveis. A adoção de metodologias ativas e o uso de tecnologias assistivas são exemplos de práticas que potencializam a aprendizagem e reduzem as barreiras acadêmicas para esses estudantes.

Outro aspecto fundamental da perspectiva histórico-cultural na aprendizagem inclusiva é a valorização do ensino colaborativo. O trabalho em grupo e a troca de experiências entre os alunos permitem que aqueles com dificuldades de aprendizagem sejam apoiados por colegas e professores, promovendo um ambiente mais integrador e motivador. Segundo Damiani (2008), a interação social dentro do ambiente educacional contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, potencializando a aprendizagem de todos os envolvidos.

Além disso, a construção de um currículo inclusivo, que contemple diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, é essencial para atender às necessidades dos estudantes com transtornos de aprendizagem. Isso inclui a diversificação das formas de avaliação, permitindo que os

alunos demonstrem seus conhecimentos por meio de múltiplas linguagens, como produções orais, escritas, audiovisuais e práticas. Segundo Moran (2015), a flexibilização curricular favorece a participação ativa dos estudantes e amplia suas possibilidades de sucesso acadêmico.

Portanto, a abordagem histórico-cultural reforça a necessidade de um ensino inclusivo e adaptado às necessidades individuais dos estudantes com transtornos de aprendizagem. A mediação pedagógica, aliada ao uso de estratégias personalizadas e ao suporte institucional, pode contribuir significativamente para a equidade no ensino superior e para o sucesso acadêmico desses alunos.

Dessa forma, a implementação de políticas institucionais que promovam a inclusão, a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e a sensibilização da comunidade acadêmica são ações fundamentais para garantir um ambiente educacional acessível e democrático. O compromisso com uma educação inclusiva, fundamentada nos princípios da Teoria Histórico-Cultural, possibilita não apenas a aprendizagem efetiva dos estudantes, mas também a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Além disso, é fundamental que haja um acompanhamento contínuo das práticas inclusivas nas instituições de ensino, garantindo que as adaptações propostas estejam realmente promovendo o acesso e a permanência dos estudantes com dificuldades de aprendizagem. A criação de núcleos de apoio pedagógico e psicopedagógico pode ser uma alternativa eficiente para oferecer suporte individualizado, ajudando os alunos a superarem desafios acadêmicos e emocionais.

Por fim, é necessário destacar que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva requer o envolvimento de toda a comunidade acadêmica. Professores, gestores, estudantes e familiares devem atuar de forma colaborativa para desenvolver estratégias que garantam a equidade e o respeito à diversidade. Como enfatiza Freire (1996), a educação deve ser um processo dialógico, no qual todos os sujeitos envolvidos possam contribuir ativamente para a construção do conhecimento e para a transformação da realidade educacional.

Conclusão

Embora as políticas educacionais tenham avançado ao longo dos anos, proporcionando maior acesso à educação para indivíduos com necessidades específicas, a inclusão de estudantes com transtornos específicos de aprendizagem, como dislexia, disgrafia e discalculia, continua a ser um desafio significativo no ensino superior, exigindo atenção constante das instituições e profissionais envolvidos. Para enfrentar esses desafios, a aplicação da Teoria Histórico-Cultural, proposta por Lev Vygotsky, oferece um aporte fundamental para repensar as práticas pedagógicas, políticas institucionais e as estratégias de ensino voltadas para a diversidade no contexto acadêmico.

A necessidade de uma formação contínua e especializada dos docentes, assim como o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas, é fundamental para promover a equidade educacional. Além disso, destacamos a relevância de políticas institucionais que garantam ambientes acessíveis, o uso de tecnologias assistivas e adaptações curriculares adequadas. A integração entre pesquisa, ensino e práticas pedagógicas eficazes é essencial para assegurar a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes, contribuindo para a construção de uma educação superior verdadeiramente inclusiva e de qualidade.

A Teoria Histórico-Cultural, que enfatiza a mediação social e o papel dos contextos culturais na aprendizagem, apresenta um modelo que favorece uma educação inclusiva ao destacar a importância das interações sociais e da utilização de ferramentas culturais para o desenvolvimento cognitivo. Ao adotar essa perspectiva, as instituições de ensino superior podem criar ambientes mais acessíveis e equitativos, ajustando suas práticas pedagógicas e políticas de forma a atender a todos os estudantes, independentemente de suas dificuldades específicas.

Desde a promulgação da Constituição de 1988, que garantiu a educação como direito fundamental, o Brasil tem dado passos significativos para a inclusão de estudantes com deficiência e transtornos específicos de aprendizagem. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), sancionada em 2015, e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) têm orientado a implementação de políticas públicas voltadas para a acessibilidade e a permanência dos estudantes no ensino superior. A legislação é clara ao garantir que as universidades devem oferecer condições adequadas para a inclusão de todos, adaptando-se às

necessidades específicas dos alunos e proporcionando um ambiente de aprendizagem acessível.

No entanto, apesar desses avanços legislativos, as universidades brasileiras ainda enfrentam muitos desafios para implementar as políticas de inclusão de forma eficaz. A falta de recursos financeiros, a carência de formação específica para os docentes e a resistência à mudança dentro das próprias instituições são obstáculos que dificultam a plena inclusão dos estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Além disso, a inclusão no ensino superior exige mais do que apenas o acesso. A permanência dos alunos e seu sucesso acadêmico dependem da implementação de estratégias pedagógicas adequadas, do uso de tecnologias assistivas e da adaptação de material e do currículo para garantir que todos os estudantes tenham oportunidades iguais de aprendizagem. Nesse sentido, as políticas institucionais devem ir além das diretrizes legais e envolver a criação de um ambiente acadêmico que considere as particularidades de cada aluno, promovendo sua participação efetiva nas atividades acadêmicas.

Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Lev Vygotsky, compreende que a pessoa com deficiência não deve ser vista como alguém que carrega um problema exclusivamente individual, mas sim como parte de uma realidade mais ampla, que envolve a sociedade como um todo. Por isso ela oferece uma base teórica importantíssima através da qual repensamos a inclusão educacional, especialmente no contexto do ensino superior. Segundo Vygotsky (1991), o aprendizado é um processo social, mediado pela interação com outras pessoas e pelo uso de ferramentas culturais, como a linguagem, que são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. A aprendizagem, assim, não é um fenômeno isolado, mas algo que ocorre por meio da interação do indivíduo com o seu ambiente social e cultural.

Para a Teoria Histórico-cultural as funções psicológicas superiores, como atenção e controle do comportamento, são formadas e aprimoradas por meio da vivência social, por isso não podem ser entendidas isoladamente, pois estão sempre em interação com outras habilidades e são moldadas pela cultura e pela educação (Steffen, 2022). No contexto do ensino superior, isso implica que a inclusão de estudantes com transtornos específicos de aprendizagem deve envolver não apenas a adaptação de recursos físicos, como a disponibilização de tecnologias assistivas e materiais didáticos adaptados, mas também uma mudança nas

práticas pedagógicas e nos processos de interação dentro e fora da sala de aula.

A Teoria Histórico-Cultural sugere que a aprendizagem é mais eficaz quando o estudante está inserido em um ambiente de interação e colaboração com outros indivíduos. Oliveira (2010) reforça que a aprendizagem inclusiva deve ser vista como um processo coletivo, no qual as interações entre o estudante, o professor e seus colegas de classe são fundamentais para o desenvolvimento de novos conhecimentos. Esse processo colaborativo é um dos pilares para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas dificuldades, possam alcançar seu pleno potencial no ambiente acadêmico.

Para os alunos com transtornos de aprendizagem, a Teoria Histórico-Cultural propõe que os docentes criem estratégias que respeitem suas diferenças individuais, utilizando abordagens que favoreçam a internalização do conhecimento, como a adaptação de materiais didáticos e a personalização do ensino. Damiani (2008) destaca que, para garantir a efetividade da inclusão, é essencial que o professor compreenda as especificidades de cada aluno e ofereça o suporte adequado, seja por meio de tecnologias assistivas, seja por meio de uma abordagem diferenciada de ensino.

Apesar das diretrizes legais, a realidade das universidades ainda é desafiadora. A implementação de políticas de inclusão no ensino superior ainda esbarra em uma série de obstáculos. Dentre estes desafios está falta de preparação dos docentes, que muitas vezes não têm a formação necessária para lidar com as especificidades dos alunos com transtornos de aprendizagem dentro da sala de aula. Por isso a formação contínua dos professores é essencial para garantir que as estratégias pedagógicas sejam adaptadas às necessidades de cada aluno e para assegurar a eficácia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas instituições.

Outro problema é a resistência à mudança, que pode ser observada em parte dos gestores e docentes, que muitas vezes não estão sensibilizados para a importância da inclusão no ensino superior. A formação dos professores deve contemplar não apenas a adaptação curricular e o uso de tecnologias assistivas, mas também um processo de conscientização sobre as necessidades dos alunos com transtornos de aprendizagem e as políticas de inclusão vigentes. Gatti (2009) defende que a conscientização sobre a diversidade deve ser um dos pilares da formação

docente, pois só assim será possível construir um ambiente inclusivo que favoreça o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Além disso, a infraestrutura das universidades, em muitos casos, ainda é inadequada para promover a inclusão. A criação de um ambiente acessível e inclusivo não deve se limitar apenas à adaptação física dos espaços, mas também deve envolver a adaptação dos métodos de ensino, a flexibilização das avaliações e a oferta de suporte psicopedagógico contínuo.

A formação continuada dos docentes é uma das principais estratégias para a superação dos obstáculos encontrados na implementação da inclusão no ensino superior. Tardif (2002) afirma que a formação inicial dos professores nem sempre é suficiente para prepará-los para os desafios da diversidade no ambiente acadêmico. Nesse sentido, é fundamental que as universidades invistam em programas de formação continuada, oferecendo aos professores as ferramentas necessárias para desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas.

A formação deve abranger tanto aspectos teóricos quanto práticos, incluindo o conhecimento das leis que regulamentam a inclusão, as estratégias pedagógicas adaptativas, o uso de tecnologias assistivas e as técnicas de avaliação diferenciada. Gatti (2009) reforça que a prática pedagógica inclusiva exige uma constante atualização dos docentes, para que possam responder adequadamente às necessidades de todos os alunos, garantindo sua participação plena nas atividades acadêmicas.

Além disso, a formação continuada deve promover uma mudança de mentalidade, sensibilizando os docentes para a importância da inclusão e do respeito à diversidade. A sensibilização deve ser vista como um processo contínuo, que envolva todos os membros da comunidade acadêmica, incluindo gestores, professores, estudantes e famílias.

A implementação de políticas institucionais de inclusão no ensino superior representa um passo importante para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas dificuldades de aprendizagem, tenham acesso a uma educação de qualidade. No entanto, para que a inclusão seja efetiva, é necessário que as universidades integrem as diretrizes legais com ações concretas, como a formação continuada dos docentes, a utilização de tecnologias assistivas e a adaptação de currículos. A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky oferece uma abordagem valiosa para repensar as práticas pedagógicas e institucionais, destacando a importância das interações sociais, da mediação pedagógica e da criação

de um ambiente de individuais e que promova o desenvolvimento acadêmico de todos os estudantes, garantindo sua permanência e sucesso na vida acadêmica. Somente assim será possível construir uma aprendizagem colaborativo. Para que a inclusão seja verdadeiramente eficaz, é fundamental que a universidade se transforme em um espaço que respeite as diferenças educação superior

Referências

ASHKENAZI, S.; ROSENBERG-LEE, M.; METCALFE, A. W.; SWIGART, A. G.; MENON, V. Visuo-spatial working memory is an important source of domain-general vulnerability in the development of arithmetic cognition. **Neuropsychologia**, v. 51, n. 11, p. 2305-2317, 2013.

BERNINGER, V. W.; RICHARDS, T. L. **Brain literacy for educators and psychologists**. San Diego: Academic Press, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 12 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 out. 2001.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 jul. 2023.

BUTTERWORTH, B. Foundational numerical capacities and the origins of dyscalculia. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 14, n. 12, p. 534-541, 2010.

DAMIANI, Magda Floriano. **Inclusão e aprendizagem**: O aluno com deficiência no contexto escolar. Porto Alegre: Mediação, 2008.

DEHAENE, S. **The number sense**: How the mind creates mathematics. New York: Oxford University Press, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Beatriz Andrea. Educação inclusiva e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 29-44, 2009.

GEARY, D. C. Cognitive predictors of achievement growth in mathematics: A 5-year longitudinal study. **Developmental Psychology**, v. 47, n. 6, p. 1539-1552, 2011.

GRAHAM, S.; HARRIS, K. R. **Writing better**: Effective strategies for teaching students with learning difficulties. Baltimore: Paul H. Brookes, 2005.

LEVINE, M. D. **Developmental variation and learning disorders**. Cambridge: Educators Publishing Service, 1987.

LYON, G. R.; SHAYWITZ, S. E.; SHAYWITZ, B. A. A definition of dyslexia. **Annals of Dyslexia**, v. 53, n. 1, p. 1-14, 2003.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: Novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SALLY, D.; RAMUS, F. Developmental dyslexia: The difficulties of interpreting poor performance, and the importance of normal performance. **Cognitive Neuropsychology**, v. 31, n. 1-2, p. 1-38, 2014.

SHAYWITZ, S. E.; SHAYWITZ, B. A.; FULBRIGHT, R. K.; SKUDLARSKI, P.; MENCL, W. E.; CONSTABLE, R. T.; PUGH, K. R.; HOLAHAN, J. M.; MARCHIONE, K. E.; FLETCHER, J. M.; LYON, G. R.; GORE, J. C. Neural systems for compensation and persistence: Young adult outcome of childhood reading disability. **Biological Psychiatry**, v. 54, n. 1, p. 25-33, 2003.

SMITS-ENGELSMAN, B. C.; NIEMEIJER, A. S.; VAN GALEN, G. P. Fine motor deficiencies in children diagnosed as DCD based on poor grapho-motor ability. **Human Movement Science**, v. 28, n. 6, p. 719-732, 2009.

STANOVICH, K. E. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. **Reading Research Quarterly**, v. 16, n. 1, p. 32-71, 1980.

STEFFEN, L. E. Teoria histórico-cultural e educação especial: contribuições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. **Revista Educação Especial**, v. 35, e15, 2022.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 7, n. 20, p. 5-15, 2002.

UNIOESTE/PEE. **Parecer Jurídico nº 130/18**. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2018.

UNIOESTE/PEE. **Parecer Jurídico nº 43/14**. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2014.

UNIOESTE/PEE. **Resolução nº 127/02 – CEPE**. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Guia de práticas pedagógicas inclusivas: uma experiência de extensão universitária

Lilian Késia Muniz de Souza¹

Luize Caroline Winter²

Rafael Cavalcante Boeira Bespalec³

Jaqueline Siqueira dos Santos⁴

Paola Amancio Favareto⁵

Maria Lourdes de Moura⁶

Resumo: Este trabalho apresenta a sistematização de uma experiência acadêmica vivenciada por uma turma do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva – PARFOR EQUIDADE da Unioeste, Campus de Toledo, por meio de um projeto de extensão. A atividade consistiu na elaboração de um guia prático para educadores, com foco em práticas pedagógicas inclusivas, a partir de uma revisão de literatura realizada na disciplina de Formação de Professores para Educação Especial Inclusiva. A pesquisa abrangeu publicações entre 2014 e 2024, utilizando bases como *Scielo* e *Google Acadêmico*, e priorizou termos

¹Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Maringá (PPGE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6363100297979817>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-8623-4685>. E-mail: lilian.souza2@unioeste.com.

²Graduanda em Educação Especial e Inclusiva pela UNIOESTE, campus de Toledo/Pr. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7036533071704286>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-8649-3187>. E-mail: carolineojournal@gmail.com

³Graduando em Educação Especial e Inclusiva pela UNIOESTE, campus de Toledo/Pr. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9709848666196715>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-4695-4786>. E-mail: rafael.bespalec@unioeste.br

⁴ Graduanda em Educação Especial e Inclusiva pela UNIOESTE, campus de Toledo/Pr. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8458338880691575>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-5633-2782>. Email: s.siqueirajaqueline@gmail.com

⁵ Graduada em Educação Física/Licenciatura pela UNIOESTE, campus de Marechal Cândido Rondon/Pr. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0777555337520646>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-9584-464X>. Email: paolafavareto14@outlook.com

⁶ Doutorado em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras PPGL, pela Universidade Estadual do oeste do Paraná - Unioeste. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2626832732460366> . ID Lattes: 2626832732460366. E-mail: maria.moura3@unioeste.br

relevantes à inclusão escolar. Os resultados evidenciaram a importância da personalização do ensino, uso de tecnologias assistivas, valorização da diversidade e formação contínua docente. O guia foi entregue à Secretaria Municipal de Educação de Toledo em formato físico e digital, durante visita técnica ao CIPE. A experiência buscou contribuir para a qualificação das práticas pedagógicas e para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Práticas Pedagógicas; Formação docente.

Guide to inclusive pedagogical practices: a university extension experience

Abstract: This paper presents the systematization of an academic experience developed by a class from the Bachelor's Degree in Inclusive Special Education – PARFOR EQUIDADE at Unioeste, Toledo Campus, through an extension project. The activity consisted of creating a practical guide for educators, focused on inclusive pedagogical practices, based on a literature review carried out in the course “Teacher Education for Inclusive Special Education.” The research covered publications from 2014 to 2024, using databases such as *Scielo* and *Google Scholar*, prioritizing terms relevant to school inclusion. The results highlighted the importance of personalized teaching, the use of assistive technologies, valuing diversity, and the continuous professional development of teachers. The guide was delivered to the Municipal Department of Education of Toledo in both print and digital formats during a technical visit to CIPE. The experience aimed to contribute to the improvement of pedagogical practices and to the development of a more inclusive and equitable education.

Keywords: Inclusive education. Pedagogical practices. Teacher education.

Introdução

A educação inclusiva representa uma importância fundamental no que se refere ao contexto educacional, sobretudo, na contemporaneidade. Com os avanços legislativos relacionados aos direitos dos alunos com necessidades específicas no ambiente acadêmico, a educação inclusiva torna-se uma prática essencial dentro das escolas e salas de aulas. Com o advento da modernidade, bem como os avanços legislativos, os estudantes com deficiência e por conseguinte com necessidades educacionais específicas estão adentrando ao espaço escolar e fazendo uso dos seus direitos ao acesso à educação, sendo assim, a educação inclusiva torna-se necessária para suprir as demandas dos discentes público-alvo da educação inclusiva. A LEI Nº 13.146 de 6 de julho de 2015, instituiu a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Seguindo o que a lei determina, o cenário educacional inclusivo entra nesse contexto com o objetivo de proporcionar, assegurar e garantir aos alunos com deficiência um ambiente acolhedor e equitativo no que diz respeito ao seu desenvolvimento pleno, tanto do quesito didático como no ambiente escolar como um todo, a fim de propiciar a esses estudantes a garantia de oportunidades e desenvolvimento biopsicossocial (Brasil, 2015).

As práticas pedagógicas, nesse contexto, desempenham um papel fundamental para promover o desenvolvimento integral dos alunos e apoiar seu progresso acadêmico, pois serão elas que contribuirão para o crescimento pleno dos discentes no que concerne ao seu progresso estudantil; as estratégias educacionais empregadas são essenciais para atender às necessidades individuais de cada discente, uma vez que a educação inclusiva não se resume a uma questão de acesso, mas de participação ativa, onde cada aluno é protagonista do seu próprio processo de aprendizagem.

Dessa forma, as práticas pedagógicas tornam-se indispensáveis para uma educação inclusiva, eficaz e transformadora. No cenário atual, em que a valorização das diferenças é cada vez mais reconhecida como um caminho para o desenvolvimento humano, as práticas pedagógicas inclusivas assumem um papel central, tais práticas compreendem a adaptação dos métodos de ensino, o uso de tecnologias assistivas, o suporte especializado e a criação de ambientes, permitindo que cada aluno, com ou sem deficiência, possa alcançar o máximo de seu potencial.

As práticas pedagógicas inclusivas podem ser compreendidas como um conjunto de estratégias, metodologias e abordagens educacionais voltadas para atender às necessidades individuais de todos os estudantes, com atenção especial ao público-alvo da Educação Especial. Essas práticas têm como objetivo principal eliminar barreiras de acesso, participação e aprendizagem, promovendo a igualdade de oportunidades e assegurando que cada aluno desenvolva plenamente suas potencialidades em um ambiente escolar inclusivo.

Em relação à Educação Especial, a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais se destaca como um exemplo de prática pedagógica inclusiva que possui papel fundamental para o processo de escolarização destinado ao público do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2007, o Programa Nacional de Salas de Recursos Multifuncionais surge para “apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; assegurar o pleno acesso dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes; disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino; e promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar” (Brasil, 2012).

Embora necessite de constantes aprimoramentos, como qualquer política de prestação de serviços, o programa é uma importante prática pedagógica destinada para o desenvolvimento de uma comunidade escolar e uma sociedade cada vez mais inclusivas, onde o docente apresenta relevante papel de mediar as potencialidades do aluno com necessidades educacionais especiais.

No cenário contemporâneo, a inclusão educacional ganhou relevância com marcos legais importantes, como a Declaração de Salamanca (1994), que reforça o direito de alunos com necessidades educacionais específicas de frequentarem escolas regulares. No Brasil, legislações como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolidam o compromisso do país em construir um sistema educacional inclusivo, garantindo a todos o direito à educação em igualdade de condições. Essas práticas pedagógicas vão além da simples adaptação de conteúdos curriculares. Elas englobam uma abordagem ampla, que inclui a

transformação de ambientes físicos e sociais, o uso de tecnologias assistivas, o fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e da Educação Especial, assim como a promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade. Entre as principais ações das práticas inclusivas destacam-se: adaptação e flexibilização curricular; utilização de tecnologias assistivas; criação de ambientes acessíveis; formação continuada de professores; e incentivo ao protagonismo estudantil.

O contexto atual da educação inclusiva evidencia a necessidade urgente de uma mudança de paradigmas, na qual a diversidade seja reconhecida como um valor intrínseco para o desenvolvimento humano. Assim, as práticas pedagógicas inclusivas tornam-se indispensáveis para a construção de uma escola que respeite as singularidades e assegure o direito à aprendizagem de todos. A inclusão não deve limitar-se ao acesso, mas também deve garantir a permanência e o sucesso escolar, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seus direitos, capazes de viver plenamente em sociedade.

Diante disto, este trabalho apresenta uma experiência acadêmica vivenciada a partir de um projeto de extensão. A execução do projeto contou com uma revisão de literatura realizada pela turma do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva - PARFOR EQUIDADE, da Unioeste, Campus de Toledo, na disciplina de Formação de Professores para Educação Especial Inclusiva.

A atividade desenvolvida no projeto de extensão teve como objetivo engajar os acadêmicos no envolvimento direto com a pesquisa sobre a temática da educação especial inclusiva e como resultado, construir um guia voltado a educadores, com foco em práticas pedagógicas inclusivas. A inclusão escolar, assegurada por marcos legais como a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ainda enfrenta desafios na implementação de estratégias que garantam o aprendizado equitativo para todos os estudantes. Diante disto, a revisão de literatura foi conduzida em bases acadêmicas amplamente reconhecidas, como *Scielo* – Brasil e *Google Acadêmico*, que oferecem acesso a artigos, teses e dissertações de alta qualidade na área educacional.

O material elaborado, propôs um olhar crítico e reflexivo sobre as barreiras que limitam o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ambiente escolar. Com isso, busca sensibilizar e engajar

professores do ensino regular e da educação especial para a construção de uma prática pedagógica alinhada aos princípios da equidade, diversidade e inclusão.

Ao estabelecer uma ponte entre teoria e prática, este material buscou oferecer uma contribuição significativa para o fortalecimento da Educação Especial Inclusiva no sistema regular de ensino. Além disto, seu objetivo foi incentivar a superação de paradigmas excludentes, promovendo uma transformação efetiva na cultura escolar. Propondo, assim, a construção de uma escola que acolha e valorize a diversidade, garantindo a todos os alunos um espaço de aprendizado acessível, equitativo e inclusivo, onde suas potencialidades sejam plenamente reconhecidas e desenvolvidas.

Documentos Internacionais, Legislação e Diretrizes Nacionais Que Assumem o Compromisso Com a Construção de Sistemas Educacionais Inclusivos

A consolidação de sistemas educacionais inclusivos exige o comprometimento institucional com políticas públicas que garantam o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas singularidades. Para isso, legislações e diretrizes nacionais e internacionais têm assumido um papel fundamental ao estabelecer princípios orientadores que reconhecem a diversidade como um valor e apontam para a superação de práticas excludentes historicamente presentes no contexto escolar.

Tais normativas reforçam a necessidade de reorganizar as propostas pedagógicas, eliminar barreiras atitudinais, arquitetônicas e comunicacionais, além de promover a formação continuada de educadores, assegurando condições para uma educação de qualidade pautada na equidade e na justiça social. Dessa forma, a construção de ambientes escolares inclusivos passa a ser compreendida como responsabilidade coletiva e contínua, envolvendo gestores, docentes, estudantes e a comunidade em geral.

Ao longo da disciplina de Formação de Professores para a Educação Especial Inclusiva, os acadêmicos puderam conhecer e analisar os instrumentos jurídicos que fundamentam e orientam a construção de sistemas educacionais inclusivos, reconhecendo seu papel na garantia do

direito à educação para todos. A seguir, apresentamos os principais documentos que expressam esse compromisso e oferecem diretrizes para a promoção de práticas pedagógicas voltadas à inclusão (Quadro 1 e 2).

Quadro 1. Documentos internacionais

Ano	Documentos
1948	➤ Declaração Universal dos Direitos Humanos.
1990	➤ Declaração de Jomtien.
1994	➤ Declaração de Salamanca.
1999	➤ Convenção de Guatemala.
2006	➤ Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Fonte: Dados organizados pelos autores

Quadro 2. Documentos internacionais

Ano	Documentos
1988	➤ Constituição Federal – No artigo 208, estabelece como dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2016).
1989	➤ Lei nº 7.853/89 – Constitui como crime “recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência” (Brasil, 1989).
1990	➤ O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990, dispõe, em seu Art. 3º, que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes por lei, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (Brasil, 1990).
1994	➤ Política Nacional de Educação Especial – dispõe sobre o acesso às classes comuns do ensino regular por alunos que demonstrem condições de acompanhar as atividades da turma (Brasil, 1994).

-
- 1996** ➤ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 – Considera a existência, quando necessário, de “serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” e, ainda, que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (Brasil, 1996, p. 18).
- 1999** ➤ Decreto nº 3.298/99 – Regulamenta a Lei nº 7.853/89 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Preconiza “a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino” (Brasil, 1999, p. 7).
- 2001** ➤ Resolução CNE/CEB nº 2/2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001, p. 1a).
- Lei nº 10.172/01 – Plano Nacional de Educação (PNE) – Apresenta diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas para a Educação Especial, entre outros (Brasil, 2001b).
- Convenção da Guatemala (1999) – Decreto nº 3.956/01 – Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Brasil, 2001c).
- 2002** ➤ Resolução CNE/CP nº 1/2002 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – Formação voltada ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2002a).
- 2** ➤ Lei nº 10.436/02 – Reconhecimento, como meio legal de comunicação e expressão, da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (Brasil 2002b).
- Portaria nº 2.678/02 – Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa (Brasil, 2002c).
- 2005** ➤ Decreto nº 5.626/05 – Dispõe da inclusão da Libras como disciplina curricular, da formação do professor e do instrutor de Libras, entre outros, com vistas à inclusão do aluno surdo (Brasil, 2005).
-

- 2007** ➤ Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007a).
- Decreto nº 6.094/07 – Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Entre as diretrizes, está “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (Brasil, 2007b).
- Portaria Normativa nº 13/07 – Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” (Brasil, 2007c).
- 2008** ➤ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Apresenta as diretrizes que respaldam políticas públicas voltadas à inclusão escolar (Brasil, 2008^a).
- Decreto nº 6.571/08 – Dispõe sobre o atendimento educacional especializado – Revogado pelo Decreto nº 7.611/11 (Brasil, 2008b).
- 2009** ➤ Resolução CNE/CEB nº 4/2009 – Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009a).
- Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2009 (Brasil, 2009b).
- 2014** ➤ Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/14, estabelece metas e estratégias para a efetivação do sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (Brasil, 2014).
- 2015** ➤ Lei nº 13.146, que institui a LBI, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, a qual veio adequar a legislação brasileira ao disposto na Convenção da ONU, adotando esse novo conceito de pessoa com deficiência (Brasil, 2015).

Fonte: Dados organizados pelos autores.

O conjunto normativo evidencia o avanço progressivo da legislação brasileira no reconhecimento do direito à educação para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Observa-se uma consolidação de princípios que vão desde a garantia do acesso até a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, com ênfase na participação plena dos sujeitos no processo educacional.

Mais do que uma simples regulamentação, essas normativas expressam um compromisso ético, social e político com a promoção da equidade no campo educacional, impulsionado, em grande parte, pelas lutas e reivindicações dos movimentos sociais das pessoas com deficiência. Esses movimentos desempenharam papel fundamental na formulação de políticas públicas e na ampliação da consciência coletiva sobre os direitos da pessoa com deficiência.

No entanto, para De Moura Macagnan (2021, p. 174) “É preciso que a sociedade compreenda a pessoa com deficiência, respeitando os seus direitos e auxiliando para que os movimentos pela efetivação de políticas públicas governamentais aconteçam cada vez mais, para que a legislação não fique apenas na teoria, mas esteja em consonância com a prática”. Portanto, torna-se imprescindível que as ações educativas e institucionais estejam alinhadas aos princípios da inclusão, superando práticas meramente formais ou simbólicas. A efetivação das políticas públicas requer não apenas a existência de marcos legais, mas também o engajamento contínuo da sociedade civil, da gestão pública e das instituições educacionais na construção de uma cultura de respeito à diversidade e de garantia de acessibilidade plena. Assim, a inclusão passa a ser compreendida como um processo coletivo e contínuo, no qual o reconhecimento e a valorização das diferenças constituem elementos centrais para a transformação social.

Resultados e discussão

A revisão de literatura desenvolvida pelo coletivo de acadêmicos, buscou compilar conhecimentos teóricos e relatos práticos acerca de estratégias pedagógicas voltadas à inclusão, oferecendo uma visão ampla e atualizada sobre relevantes produções acadêmicas e vivências no contexto educacional relacionadas a essa temática.

Para identificar materiais relevantes ao tema, foram utilizadas combinações de palavras-chave como educação inclusiva, práticas pedagógicas inclusivas, tecnologias assistivas, adaptação curricular, formação de professores, educação especial no Brasil e alfabetização inclusiva etc. Esses termos foram selecionados com base em sua importância e pertinência para a abordagem inclusiva. A análise priorizou publicações realizadas no período de 2014 a 2024, abrangendo avanços

recentes em legislações e práticas educacionais voltadas à inclusão. Esse recorte temporal garantiu a atualização e a contemporaneidade das informações compartilhadas.

Inicialmente, foram classificados 27 trabalhos. No entanto, aplicou-se como critério de exclusão os trabalhos que não apresentavam práticas pedagógicas desenvolvidas exclusivamente no contexto da escola comum. Após essa triagem, os temas abordados nos trabalhos selecionados foram categorizados e organizados em seis temáticas.

Deste modos, o Quadro 3 apresenta os títulos dos trabalhos analisados, distribuídos conforme classificação temática.

Quadro 3. Resultados da revisão sistemática

Categoria Temática		Título	A
1.	Estratégias didáticas e metodológicas inclusivas	Mapeamento das estratégias inclusivas para estudantes com deficiência intelectual e autismo.	2
2.		Perspectiva docente e estratégias didáticas inclusivas no ensino de alunos com Síndrome de Down.	2
3.		O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas.	2
4.		Desafios no processo de educação inclusiva para crianças com transtorno do espectro autista	2
5.	Utilização de tecnologia assistiva no processo de ensino-aprendizagem	Tecnologia Assistiva e Educação Matemática: experiências de inclusão no ensino e aprendizagem da Matemática nas deficiências visual, intelectual e auditiva. Revista de Educação Matemática.	2
6.		Tecnologias assistivas na educação inclusiva.	2

7.		Tecnologias Assistivas no Ensino de Física para Alunos com Deficiência Visual: um estudo de caso baseado na audiodescrição	2
8.	Formação de professores e o desenvolvimento de competências inclusivas	Política de educação especial: Considerações sobre Público-alvo, formação de professores e financiamentos.	2
9.		A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia	2
10.		Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança	2
11.	Trabalho colaborativo entre profissionais da educação e atendimento educacional especializado (AEE)	Ensino colaborativo para o apoio a inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores.	2
12.		Desconstruindo Representações Sociais: por uma cultura de colaboração	2
13.		Trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e da educação especial.	2
14.	Alfabetização na Educação Especial Inclusiva	Utilização de jogos para alfabetização e letramento na Educação Especial.	2
15.		Alfabetização dos alunos público alvo da Educação Especial: dificuldades dos professores no ensino regular.	2
16.		Alfabetização científica na Educação Infantil, tendo em vista uma proposta inclusiva.	2
17.	Adaptações curriculares	Flexibilização e Adaptação	2

	Curricular: desafios dos sistemas de ensino para equilibrar o comum e o individual em contextos inclusivos?	
18.	Perfil dos estudos feitos sobre adaptação curricular no âmbito da escola regular	2
19.	A Educação Especial e os Cursos Técnicos: a Visão dos Docentes sobre os Processos de Adaptação Curricular	2

Fonte: Dados organizados pelos autores.

A revisão sistemática realizada permitiu a organização de um conjunto diversificado de estudos acadêmicos voltados para a educação inclusiva, agrupados em seis categorias temáticas que refletem os principais eixos de discussão e prática na área.

Observa-se que a categoria Estratégias didáticas e metodológicas inclusivas concentra pesquisas que abordam recursos e métodos aplicados ao ensino de estudantes com diferentes deficiências, destacando a importância de práticas pedagógicas adaptadas e centradas nas necessidades dos alunos. Já o eixo Utilização de tecnologia assistiva reúne investigações sobre como dispositivos e recursos tecnológicos podem favorecer o acesso ao conhecimento, especialmente em disciplinas como Matemática e Física.

A categoria Formação de professores e o desenvolvimento de competências inclusivas evidencia a preocupação com a preparação docente para atuar em contextos heterogêneos, abordando desde políticas públicas até aspectos relacionados às atitudes e práticas profissionais. Por sua vez, os estudos sobre Trabalho colaborativo entre profissionais da educação e atendimento educacional especializado (AEE) reforçam a relevância do planejamento conjunto e da cooperação entre diferentes atores escolares para efetivar a inclusão.

No campo da alfabetização, identificam-se pesquisas voltadas tanto para o desenvolvimento de estratégias específicas no processo de ensino-aprendizagem quanto para a identificação das dificuldades enfrentadas por professores na prática cotidiana. Por fim, a categoria Adaptações curriculares discute os desafios e possibilidades de

flexibilização do currículo em prol de percursos formativos mais equitativos para estudantes público-alvo da educação especial.

De modo geral, a revisão evidencia a pluralidade de enfoques e a ampliação dos debates acadêmicos sobre inclusão nos últimos anos, oferecendo subsídios teóricos e práticos relevantes para a qualificação das práticas pedagógicas e para a consolidação de sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos.

Considerações Finais

Este trabalho apresentou os resultados de uma experiência de extensão universitária desenvolvida por um grupo de acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva - PARFOR EQUIDADE, da Unioeste, Campus de Toledo, na disciplina de Formação de Professores para Educação Especial Inclusiva, sob a orientação da docente Lilian Késia Muniz de Souza. A iniciativa teve como objetivo contribuir para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar.

A partir dessa vivência acadêmica, foi possível elaborar o Guia de Práticas Pedagógicas Inclusivas, que buscou, entre outros objetivos, oferecer suporte teórico e prático aos educadores da Educação Especial Inclusiva, reunindo estratégias, metodologias e recursos voltados à promoção de um ensino acessível e equitativo para todos os estudantes.

A experiência proporcionou não apenas o aprofundamento de conhecimentos teóricos por meio da revisão de literatura, mas também a construção coletiva de propostas aplicáveis ao cotidiano escolar, destacando a importância do uso de tecnologias assistivas, das adaptações curriculares e da formação continuada dos profissionais da educação.

Com isso, reafirma-se que a inclusão escolar ultrapassa a ideia de acesso físico ao espaço escolar, exigindo a garantia da participação plena e significativa dos estudantes, o reconhecimento das suas singularidades e a promoção de condições igualitárias de aprendizagem.

Nesse sentido, a troca de saberes e a articulação entre professores da educação regular e da educação especial emergem como estratégias fundamentais para o enfrentamento das barreiras que ainda persistem no ambiente escolar. Assim, a cartilha elaborada a partir desta ação

extensionista pretende ser uma ferramenta de apoio que incentive práticas pedagógicas inclusivas e colabore para a consolidação de uma escola que acolhe, respeita e valoriza a diversidade.

Dessa forma, compreendemos que a educação inclusiva vai além da adaptação ou da simples presença do aluno na escola. Trata-se de um processo educativo que reconhece o sujeito em sua totalidade e potencialidade, mesmo diante das limitações. Como nos lembra Vygotsky:

A educação da criança deficiente não é mais do que educação social. Exatamente da mesma maneira, também os processos de compensação que são representados nesta criança, sob a influência do defeito, são dirigidos, fundamentalmente, não pela linha de eliminação do defeito (o que é impossível), mas pela linha de reorganização psicológica, de substituição, de nivelamento do defeito, pela conquista da validação social ou por sua aproximação” (Vygotsky, 1989, p. 161-162, *apud* Matos; Tureck, 2022, p. 22,).

Essa perspectiva reforça que o papel da escola é construir caminhos para que cada estudante desenvolva suas habilidades em um ambiente que valorize as diferenças e promova a equidade. A verdadeira inclusão, portanto, exige um compromisso coletivo com a transformação da cultura escolar, reconhecendo que o desenvolvimento humano se dá, sobretudo, pelas interações e pela mediação social.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 julho. 2025.

BRASIL. Lei No 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF: 2001b

BRASIL. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, **dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências**. Brasília, DF: 1999.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Brasília, DF: 2001c

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que **dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras**, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF:2005

BRASIL. Decreto nº 6.094/07, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Brasília, DF:2007b

BRASIL. Decreto nº 6.571/08, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.** Brasília, DF:2008b

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.** Brasília, DF:2009b

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente** (1990). Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Brasília, DF:2002b

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, DF:2014.

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).** Brasília, DF:2015

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social.** Brasília, DF: 1989.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.**

Brasília, DF:2007a

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008a

BRASIL. **Política nacional de educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Portaria nº 2.678/02, de 24 de setembro de 2002. **Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. Brasília, DF: 2002c

BRASIL. Portaria normativa nº- 13, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF:2007c

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF:2001a

BRASIL. 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**. Brasília, DF:2009a

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF: CNE/MEC. 2002a

DE MOURA MACAGNAN, Silvana dos Santos; DE MOURA BUZIN, Karina dos Santos; TURECK, Lucia Terezinha Zanato. Os movimentos sociais de pessoas com deficiência na luta pela desconstrução cultural: em foco a inclusão social. **Revista da Faculdade de Educação**, p. 159-178, 2021.

MATOS, Neide da Silveira Duarte de; TURECK, Lucia Terezinha Zanato. Educação especial e políticas educacionais: a concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano em disputa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1–29, 2022. Disponível em: <https://bityli.com/PvAFoA>. Acesso em: 31 mar. 2025.

SALAMANCA, Declaração de. **Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.

Aquisição tardia da libras e o ensino da matemática: reflexões com base na teoria histórico-cultural

Lindomar Lindolfo Steffen¹

Marynara Oliveira²

Jane Peruzo Iacono³

Sophia Castilho Steffen⁴

Resumo: Esse estudo tem por objetivo analisar e discutir as possíveis consequências da aquisição da língua de sinais de forma tardia pelo surdo no aprendizado da matemática a partir da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, subtraindo toda compreensão dessa teoria para a elucidação dos fatores, dos motivos, das causas da aquisição tardia da Libras e suas consequências no ensino da matemática para alunos surdos. A pesquisa de cunho qualitativo bibliográfico surgiu a partir do anseio dos professores do Programa de Educação Especial - PEE da Unioeste ao perceberem as dificuldades dos alunos (as) surdos (as) em compreender o conteúdo da matemática. Pode-se concluir a partir das reflexões como base em Vigotski e em outros autores que a criança surda tem o direito de acessar o mais breve possível sua língua natural sendo que a demora na apropriação da língua de sinais pelo surdo gera um atraso no desenvolvimento das funções psicológicas que resulta como consequência dificuldades ou barreiras no acesso e aprendizado dos conteúdos escolares, dentre eles a matemática. Constata-se que a ausência de uma língua se torna impeditivo do acesso aos conteúdos mais abstratos da matemática. Destaca-se que metodologias de ensino baseadas em recursos

¹ Docente de AEE - Unioeste. Doutorando em Educação - Unioeste. Mestre em Educação- Unioeste. Graduado em História/Filosofia Unioeste. Letras-Libras Uniasselvi. Pedagogia - Uniasselvi. lindomar04@hotmail.com

² Docente de AEE - Unioeste. Graduada em Pedagogia - Unioeste. Especialista em Educação Infantil e Educação Especial e Inclusiva. marynara.oliveira@gmail.com

³ Doutora em Letras e Mestre em Educação. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação –PPGE da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Membro do Programa de Educação Especial –PEE e dos Grupos de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente (GPAAD) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPEE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: janeperuzo@gmail.com

⁴Discente - Unioeste. Graduanda em Pedagogia - Unioeste. sophiacastilho12@gmail.com

visuais, como: esquemas, imagens, vídeos e materiais concretos, bem como, poder contar com intérprete de libras e/ou professor surdo contribui para o acesso de conteúdos matemáticos pelo aluno surdo.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Ensino da Matemática; Língua brasileira de sinais - Libras.

Late acquisition of libras and the teaching of mathematics: reflections based on historical-cultural theory

Abstract: This study aims to analyze and discuss the possible consequences of the late acquisition of sign language by deaf people in the learning of mathematics based on Vygotsky's Historical-Cultural Theory, subtracting all understanding of this theory to elucidate the factors, reasons, and causes of the late acquisition of Libras and its consequences in the teaching of mathematics to deaf students. The qualitative bibliographic research arose from the desire of teachers of the Special Education Program - PEE at Unioeste when they realized the difficulties of deaf students in understanding the content of mathematics. It can be concluded from the reflections based on Vygotsky and other authors that deaf children have the right to access their natural language as soon as possible, and that the delay in the appropriation of sign language by the deaf generates a delay in the development of psychological functions that result in difficulties or barriers in accessing and learning school content, including mathematics. It is clear that the absence of a language hinders access to the most abstract mathematical content. It is worth noting that teaching methodologies based on visual resources, such as diagrams, images, videos and concrete materials, as well as having a sign language interpreter and/or a deaf teacher, contribute to the access of mathematical content by deaf students.

Keywords: Historical-Cultural Theory; Teaching of Mathematics; Brazilian Sign Language - Libras.

Introdução

Como toda pesquisa acadêmica, este estudo exige a definição de uma base teórico-metodológica que o sustente. Neste caso, adota-se a teoria histórico-cultural, desenvolvida por Lev Semenovitch Vigotski (1896–1934), um dos pensadores mais influentes da psicologia e das ciências humanas no século XX. No “Prólogo do Tradutor” da obra *A Construção do Pensamento e da Linguagem*, Bezerra (2001) destaca que Vigotski promove um salto qualitativo de grande relevância científica, que reverberou profundamente nas ciências sociais, sobretudo na linguística e na teoria da comunicação. Esse avanço se deu ao propor a teoria histórico-cultural como superação tanto da visão idealista da consciência quanto do enfoque mecanicista e biológico do comportamento.

Embora não tenha recebido formação acadêmica formal em psicologia, Vigotski elaborou uma das teorias mais férteis e influentes da área. Conforme Dala Santa e Baroni (2014, p. 6), “os estudos de Vigotski estavam indubitavelmente na vanguarda das pesquisas em psicologia, objetivando a análise dos processos de transformação do desenvolvimento humano nas suas dimensões filogenética, ontogenética e histórico-cultural”.

É importante lembrar que, como qualquer pensador, Vigotski foi também fruto de seu tempo e das circunstâncias sociopolíticas em que viveu. O cenário de transformações profundas na Rússia do início do século XX influenciou diretamente seu pensamento. Em busca de uma metodologia científica rigorosa, ele dialogou com as filosofias de Hegel e Engels, mas foi o materialismo histórico-dialético de Marx que se mostrou decisivo para a construção de sua abordagem teórica.

Dala Santa e Baroni (2014, p. 2) explicam que a inversão feita por Marx e Engels na dialética hegeliana, ao situar as condições materiais de existência como motor do desenvolvimento histórico, em vez das ideias, possibilitou um novo direcionamento para as pesquisas antropológicas e abriu caminho para uma abordagem mais concreta dos fenômenos psicológicos. Segundo os autores, “Vigotski não foi um teórico do marxismo, mas um pensador marxista”, e essa distinção revela o papel fundamental que o pensamento marxista exerceu como base conceitual na elaboração de sua psicologia.

E afirmam, também: “Vigotski pretendeu identificar as mudanças qualitativas do comportamento que se sucedem no decorrer do desenvolvimento

biológico e a relação que ele estabelece com o contexto social, tendo suas atenções voltadas para o estudo das funções psicológicas superiores, típicas da espécie humana (Dala Santa; Baroni, 2014, p. 8).

Ao longo da existência humana, manifesta-se de diversas formas o antagonismo entre as classes sociais, bem como as tensões entre os processos de humanização e alienação. Nessa perspectiva, Vigotski fundamenta os processos formativos do indivíduo com base na teoria histórico-cultural, com o objetivo de superar a alienação. A Teoria Histórico-Cultural, portanto, configura-se como um referencial teórico de grande relevância no campo da educação, especialmente por possibilitar a compreensão dos fundamentos educacionais sob a ótica da determinação social do fenômeno educativo, além de contribuir para a análise e ressignificação das práticas pedagógicas. Nesse cenário, destaca-se a importância de uma educação voltada para a autonomia dos sujeitos surdos.

É necessário, ainda, considerar os processos formativos do indivíduo a partir do materialismo histórico-dialético, superando dicotomias entre o individual e o coletivo, entre o biológico e o social. Esses aspectos da realidade humana devem ser compreendidos como parte de uma unidade em constante tensão, marcada pela luta de contrários. Isso significa entender o desenvolvimento psíquico como resultado da totalidade indivíduo/realidade social, mediado pela atuação ativa do sujeito no mundo (Martins *et al.*, 2012, p. 2).

A teoria marxista, nesse sentido, é um pilar essencial no pensamento de Vigotski, assim como na obra de psicólogos russos como Luria e Leontiev. Juntos, esses autores promoveram avanços significativos no estudo dos aspectos humanos na psicologia, rompendo com o paradigma idealista predominante da época (Dala Santa; Baroni, 2014).

Pino (2000), ao discutir a relevância de Marx e Engels nos escritos de Vigotski, destaca o materialismo histórico-dialético como base teórica de sua análise. Ele ressalta, sobretudo, a importância do conceito de história, afirmando que “a questão da história, tal como aparece em Vigotski, permite definir os contornos semânticos do social e do cultural e é uma questão-chave no debate da relação entre natureza e cultura” (Pino, 2000, p. 48).

Bezerra (2001) complementa essa visão ao afirmar que a relação entre o ser humano e o mundo é mediada pelo discurso, pela formação de ideias e pensamentos, por meio dos quais o indivíduo compreende e

transforma a realidade. Assim, o ser humano recebe do mundo uma palavra sobre si mesmo e, ao mesmo tempo, formula sua própria palavra sobre o mundo. A história da humanidade, nesse processo, entrelaça-se com a história de cada indivíduo: a singularidade de cada pessoa não está dissociada do coletivo. Ambas se articulam e, juntas, reestruturam continuamente a cultura humana, tanto no âmbito ontogenético (história pessoal) quanto no filogenético (história da espécie) (Pino, 2000).

Compreender a história humana, portanto, é reconhecer que não é a natureza biológica que determina a conduta ou a formação do ser humano. Cada indivíduo torna-se humano na medida em que se apropria do legado coletivo produzido ao longo da história — incluindo as condições materiais necessárias à sobrevivência.

Assim, buscar contribuições para esta pesquisa, na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, tem o objetivo de analisar e estudar a relação entre o atraso na aquisição da língua de sinais pelo surdo e a aprendizagem da matemática, numa concepção dialética de linguagem que se fundamenta nos pressupostos vigotskianos nos aspectos histórico, cultural e social, portanto, do alcance que essa compreensão pode permitir para a elucidação dos fatores, dos motivos, das causas da aquisição tardia da Libras e suas consequências no ensino da matemática para alunos surdos. Dessa forma, este estudo tem como objetivo compreender se a aquisição tardia da Libras pode ou não trazer dificuldades na aprendizagem do conteúdo da matemática.

O desenvolvimento das funções psicológicas a partir de Vigotski

A Teoria Histórico-Cultural (THC) propõe uma nova perspectiva sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano, ao enfatizar o surgimento de formas inovadoras de compreender o psiquismo. Essa abordagem rompe com a lógica determinista e estática que historicamente marcou a visão do indivíduo e da sociedade, desafiando o legado deixado por boa parte das ciências sociais e psicológicas tradicionais. Um dos pilares da THC é a concepção de que as interações sociais exercem um papel central na formação do psiquismo humano, destacando o caráter histórico e social desse processo. Como afirma Saviani (2013, p. xiv), trata-se de um desenvolvimento “pelo qual cada indivíduo chega à

formação da imagem subjetiva da realidade objetiva.”. Segundo Martins (2013, p. 11),

O desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a *imagem subjetiva da realidade* objetiva, a quem cumpre a tarefa de orientar o homem, subjetiva e objetivamente, na realidade concreta. Em face de tal tarefa, essa imagem não se institui como um espelhamento mecânico da realidade na consciência, mas como produto da internalização dos signos da cultura. Forma-se, portanto, pelas mediações consolidadas pela vida coletiva, pela prática social do conjunto dos homens, pelos processos educativos (**grifos da autora**).

Assim, essa imagem subjetiva da realidade objetiva não reflete o mundo de forma mecânica. Pelo contrário, ela é resultado da internalização, por parte dos indivíduos, dos signos culturais. Em outras palavras, essa imagem tem como função orientar o ser humano tanto subjetiva quanto objetivamente em sua vivência na realidade concreta. Saviani (2013, p. xiv) destaca que “o psiquismo humano se constitui como um sistema interfuncional que sintetiza em cada sujeito o exercício das funções psicológicas superiores”, ressaltando a complexidade e a integração dos processos psíquicos no desenvolvimento humano, bem como “o desenvolvimento dos processos funcionais pelos quais se forma a imagem subjetiva da realidade objetiva, processos esses subsumidos pelas categorias da sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimentos analisadas em seus traços essenciais e princípios gerais (Saviani, 2013, p. xiv).

Conforme a compreensão de Saviani, é possível perceber que as funções psicológicas superiores atuam de forma articulada e simultânea. Isso significa que, ao sentir, perceber e captar os traços e características de determinado objeto, no qual está presente a atividade humana acumulada, o sujeito forma, em sua mente, a imagem e a interpretação desse objeto. Em outras palavras, cada função psicológica superior foi incorporada e integrada ao conjunto mais amplo dos processos funcionais, funcionando de maneira interfuncional e em harmonia. Ou seja, o não desenvolvimento das funções psicológicas limita o ser humano na possibilidade de acessar todo conhecimento produzido pela humanidade. Na pessoa surda não seria diferente, a ausência de uma língua torna-se impeditivo do acesso aos conteúdos mais abstratos estudados na escola como por exemplo a matemática.

Ao desenvolver sua teoria do conhecimento, Vigotski demonstrou que o ser humano, por meio de suas relações sociais e da linguagem, tem a capacidade de se constituir e se desenvolver como sujeito. Para que o homem se torne verdadeiramente humano, não é suficiente que ele possua um aparato biológico. São necessárias condições de vida e educação que possibilitem seu desenvolvimento, o qual é fruto de processos educativos que ocorrem de fora para dentro do sujeito. É importante destacar que essas aquisições humanas não se transmitem como herança biológica ou genética, mas como objetos externos da cultura material e intelectual. Esses processos têm origem na vida social do sujeito, durante seu desenvolvimento sociocultural, e envolvem operações externas realizadas sob a orientação de outros sujeitos (Leontiev, 1978).

Cada nova geração nasce em um mundo repleto de objetos criados pelas gerações anteriores, nos quais estão acumuladas as qualidades humanas, desenvolvidas histórica e socialmente, pois, segundo Leontiev (1978, p. 265-266):

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objectos e de fenómenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de actividade social e desenvolvendo assim aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber.

Para Leontiev (1978, p. 266), o desenvolvimento do pensamento e “o saber de uma geração se formam a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações anteriores.” Assim, para que as novas gerações se apropriem das qualidades humanas acumuladas nos objetos da cultura, é necessário que elas aprendam a utilizar esses objetos de acordo com a função social para a qual foram criados, ou seja, devem aprender a utilizá-los de forma que contribuam para a continuidade e o avanço cultural.

De acordo com Leontiev (1978, p. 267), podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Para ampliar sua visão de mundo e compreender a natureza, a espécie e a história humanas, o ser humano produz conhecimento sobre a realidade e, para isso, precisa conhecê-la. Cada indivíduo é, portanto, produto das relações sociais, assim como a sociedade é fruto da ação humana. A humanização do sujeito só se concretiza quando, em contato com o mundo objetivo e humanizado, transformado pela atividade de outras gerações e pela relação com outros indivíduos, o ser humano aprende a se tornar humano (Leontiev, 1978). Como destaca Leontiev (1978, p. 90), “a passagem à humanidade foi acompanhada de uma mudança no tipo geral de reflexo psíquico e do surgimento de um tipo superior de psiquismo: a consciência.”

Esse processo de apropriação da experiência acumulada pelo gênero humano ao longo da história social só é possível na interação com outros seres humanos, permitindo a aquisição das qualidades, capacidades e características humanas, além da criação contínua de novas aptidões e funções.

Nesse sentido, o homem seja surdo ou ouvinte, não se adapta, simplesmente, ao mundo dos objetos, mas sim apropria-se deles, fazendo-os seus e tornando-se consciente das suas ações, transformando a si e o mundo ao seu redor em um processo contínuo e dialético.

Para Leontiev, o desenvolvimento psíquico da criança começa em um mundo humano, pois, desde o nascimento, ela é cercada por um mundo objetivo criado pelos seres humanos. Nesse mundo, objetos, roupas, instrumentos simples, a língua, bem como concepções, noções e ideias, refletem o trabalho e a atividade humana (Leontiev, 1978).

Nesse contexto, Martins (2013) destaca que o processo de aquisição das particularidades humanas e dos comportamentos complexos, culturalmente formados, exige a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social sendo que “os processos de internalização por sua vez se interpõem entre os planos das relações interpessoais (intersíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas); o que significa dizer que instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos (Martins, 2013, p. 271).

De acordo com Vigotski, a lei geral da internalização é fundamental para compreender o caminho percorrido pelas funções psíquicas superiores em seu desenvolvimento. Esse processo vai desde o

domínio externo dessas funções, estabelecidas nas relações sociais, até o domínio interno, ou seja, a internalização dos modos de conduta social.

Funções como a atenção e o controle do comportamento não são fenômenos isolados no psiquismo, mas estão interconectadas de forma interfuncional, a partir do desenvolvimento histórico das funções psicológicas superiores. Esse desenvolvimento ocorre na e pela vida em sociedade, e é mediado pelo acesso à educação, ou seja, essas funções são sempre produzidas por meio da atividade dos indivíduos.

Funções como a atenção voluntária, memória e abstração são desenvolvidas através da linguagem, sem essa condição o aluno surdo não se desenvolve, não compreende a relação signo/significado e fica deslocado no processo de aprendizado em sala de aula gerando dificuldades de dominar conteúdos escolares. Um dos motivos desse fenômeno é devido à maioria das crianças surdas serem filhos de pais ouvintes, que quando acessam a língua de sinais o fazem de forma tardia (Strobel, 2018).

Dessa forma, entende-se que é durante o processo de humanização que o ser humano supera as funções psicológicas elementares que possui ao nascer, e, gradativamente, desenvolve as funções psicológicas superiores. Segundo Schmidt (2019), esse processo de "fora para dentro", mediado pelo diálogo entre o eu e o outro, e a internalização dessa troca, cria um movimento dialético na transição do ser "hominizado" para o ser "humanizado" (Schmidt, 2019, p. 76).

Pino (2000, p. 51) afirma que "a história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura", e, como outros autores, destaca que Vigotski não adota uma visão dualista ao abordar a relação entre funções elementares ou biológicas e funções superiores ou culturais. Pelo contrário, Vigotski propõe a superação dessa dicotomia, defendendo que "as funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais, mas adquirem uma nova forma de existência: são incorporadas à história humana" (Pino, 2000, p. 51). Assim, por meio do contato com outras pessoas e da mediação social, as funções elementares se transformam em funções psicológicas superiores, alcançadas através da interação com o meio.

Nesse sentido, privar uma pessoa surda da oportunidade de adquirir a língua de sinais, como a Libras no Brasil, pode significar negar-

lhe o acesso ao conhecimento acumulado historicamente, ou seja, impedir seu pleno processo de humanização.

Vigotski (2019) enfatiza que o meio social e sua estrutura são fatores decisivos em qualquer sistema educativo. A inclusão social dos alunos com deficiência, portanto, é o objetivo final de sua trajetória escolar. O autor afirma: “Por isso, também a escola é compreendida como um instrumento da educação social, como um lugar e um modo de organizar as crianças na vida que as rodeiam” (Vigotski, 2019, p. 176).

É importante ressaltar que a pessoa surda não pode ser vista apenas sob a ótica biológica; ela deve ser compreendida além da esfera médica. Para isso, é necessário promover ações políticas que enfrentem a opressão e a discriminação enraizadas na sociedade, reconhecendo que a segregação e a opressão dos surdos não estão na surdez em si, mas nas barreiras sociais que impedem o uso da língua de sinais como meio de comunicação e socialização. A escola é instrumento necessário na educação de surdos, e o acesso a língua de sinais direito do surdo, a seguir discutiremos como muitas vezes esse acesso é negado ao surdo.

Aquisição tardia da libras e suas implicações no processo de aprendizado da matemática

Durante a infância, com o início do uso de instrumentos e da fala, que são os bases do desenvolvimento das formas culturais e fundamentais do comportamento, começa o processo de humanização. Segundo Rodriguero (2000), no desenvolvimento da criança, ocorre uma relação entre a fala e o raciocínio prático, constituindo uma unidade essencial do comportamento complexo. Dessa forma, a interação da criança com o adulto torna-se crucial, pois, como a autora destaca, "Atribui-se à atividade simbólica uma função organizadora específica, que invade o processo de uso de instrumentos, gerando novas formas de comportamento" (Rodriguero, 2000, p. 101).

Antes de controlar seu próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente por meio da fala, criando novas relações com o meio e reorganizando seu comportamento. Mesmo nos estágios iniciais do desenvolvimento histórico, os seres humanos evoluíram para uma organização mais sofisticada do comportamento ao superar os limites impostos pelas funções psicológicas naturais.

Nesse processo, a linguagem assume uma importância crescente na percepção, pois a criança começa a perceber o mundo não apenas por meio dos olhos, mas também através da fala, que se torna parte essencial do seu desenvolvimento cognitivo. Nessa perspectiva, Rodriguero (2000, p. 107-108) afirma: "A fala desempenha funções na reorganização da percepção e na criação de novas relações entre as funções psicológicas." Contudo, nesta pesquisa, queremos enfatizar a importância da "fala" expressa por outro meio, não a oralidade, mas o gestual-visual, como a língua de sinais.

A internalização dessas formas culturais de comportamento envolve a construção da atividade psicológica que se efetiva, inicialmente, quando a criança é bebê, por meio da relação com os pais e com o meio ao seu redor. É nesse contexto que ocorre a internalização dos signos, que são apropriados pela criança por meio da mediação.

No desenvolvimento do psiquismo humano, todas as crianças, incluindo as surdas, necessitam do contato com os adultos para desenvolver suas funções psicológicas superiores. Através da relação com os adultos e o uso dos instrumentos oferecidos, elas vão se apropriando dos signos culturais. Gradualmente, a criança vai dominando os instrumentos mentais criados pelo homem ao longo da história, por meio da convivência em sociedade e da interação social com os adultos. Dessa forma, é a relação da criança com a cultura que possibilita seu desenvolvimento como membro da espécie e seu processo de humanização.

Dala Santa e Baroni (2014, p. 2) afirmam que: "A ação consciente do homem sobre o mundo, mediada pelo uso de instrumentos, representou o passo decisivo em direção à gênese do caráter genuinamente humano do homem." Vigotski ampliou essa concepção de mediação ao incluir o uso de signos, que, assim como as ferramentas, são criados pelas sociedades e atuam como transformadores da realidade sociocultural.

De acordo com Bezerra (2001), na Teoria Histórico-Cultural, o signo, como meio externo, funciona de maneira semelhante a um instrumento de trabalho, mediando a relação do homem com o objeto e com outro homem. Através dos signos, que Vigotski considera uma espécie de órgãos sociais, o indivíduo assimila seu comportamento, inicialmente externo e, com o tempo, interno, desenvolvendo as funções psíquicas superiores. Bezerra (2001) ressalta que a ênfase no signo como

elemento fundamental para a construção da relação do homem com o mundo é um tema recorrente em toda a teorização vigotskiana.

Martins (2013, p. 47) reforça que “Vigotski institui o termo instrumento psicológico para designar os signos, reiterando a centralidade do trabalho social sobre o desenvolvimento dos homens em todas as suas dimensões, incluindo a psicológica!”. Ela também afirma que “se, pelo trabalho, o homem colocou a natureza sob seu domínio, pelo ato instrumental (pelo emprego de signos), ele dominou a si mesmo, condição requerida para a própria atividade laboral”. Para a autora, os signos são meios auxiliares na solução de tarefas psicológicas e, de forma análoga às ferramentas ou instrumentos de trabalho, exigem “a adaptação do comportamento a eles, resultando na transformação psíquica estrutural que promovem. Com isso, Vigotski afirma que o verdadeiro significado do papel do signo na conduta humana só pode ser encontrado na função instrumental que assume” (Martins, 2013, p. 45).

E Martins (2013, p. 44) segue afirmando que:

Para Vigotski (1997), o *ato instrumental* introduz profundas mudanças no comportamento humano, posto que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe o novo elemento designado signo. O signo, então opera como um *estímulo de segunda ordem* que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas (grifos da autora).

A partir dessa compreensão, Martins (2013, p. 71) conclui: “A nosso juízo, o conceito de signo está para a psicologia vigotskiana assim como o conceito de célula está para a biologia e o átomo para a física, instituindo-se, portanto, como unidade de análise de todo funcionamento psíquico.” Para ela, o signo assume uma centralidade no entendimento do funcionamento psíquico, sendo fundamental para a psicologia de Vigotski.

Bezerra (2001) também destaca que signo e sentido são componentes essenciais da relação do homem com o mundo por meio do discurso, sendo ambos igualmente significativos. Nesse sentido, é crucial entender a diferença entre sentido e significado, especialmente no contexto desta pesquisa, que busca analisar a surdez. Ao explorar o significado da surdez e seus impactos, é possível refletir sobre questões como a patologização da surdez, a aquisição tardia da Libras e as

consequências disso para a vida dos surdos, além das dificuldades enfrentadas na constituição da identidade surda.

Biavatti (2021, p. 40) explica: “O sujeito vai se apropriando do significado da palavra e alterando o seu sentido, conforme os resultados que obtém em sua vivência ao utilizar a linguagem, frente às demandas da realidade.” Esse processo demonstra a importância do ensino de conteúdos científicos para alunos surdos, sendo a apropriação da Libras um aspecto central nesse desenvolvimento. A Libras, sendo uma língua, é determinante na constituição e no desenvolvimento do psiquismo dos surdos, pois possibilita a construção de significados e facilita a interação com o mundo.

Martins (2013) argumenta que todas as funções psíquicas superiores colaboram para a formação de imagens mentais, que, por sua vez, se convertem em signos. Ela afirma: “Ao objeto refletido na consciência passa a se vincular a palavra denominadora, portanto, o signo” (Martins, 2013, p. 72). Nesse processo, o desenvolvimento das funções psicológicas é contínuo, com um movimento de superação, no qual ocorre a captação do real, a formação da imagem, a transformação dessa imagem em signo, e a emergência da palavra que expressa a ideia. De acordo com Martins (2012, p. 47), “no desenvolvimento das funções psicológicas há um trânsito de superação contínua que implica: captação do real – imagem – signo – palavra – ideia. As ideias manifestam-se como conceitos e/ou juízos”, sendo sempre expressas por palavras, que podem ser tanto orais quanto gestuais-virtuais, como na língua de sinais.

Dessa maneira, a língua de sinais, em sua forma gestual-visual, assume um papel fundamental no desenvolvimento psíquico dos surdos, possibilitando não só a comunicação, mas também o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que moldam a sua relação com o mundo. Esse aparato linguístico de abstração, da construção de imagem são extremamente necessárias na apropriação de signos matemáticos, afinal os números não são objetos, mas representações de objetos e para uma pessoa que não detém desse mecanismo silogístico é difícil compreender conteúdos matemáticos.

De acordo com Bakhtin (1999, p. 49), o que transforma uma palavra em um significado, seja ela em Libras ou na oralidade, é justamente a sua significação. Ele afirma: “se nós perdemos de vista a significação da palavra, perdemos a própria palavra, que fica, assim, reduzida à sua realidade física, acompanhada do processo fisiológico de

sua produção.” Isso aponta para a ideia de que, sem o significado, a palavra se torna apenas um som ou um sinal físico, sem função comunicativa ou sem a capacidade de construir significados compartilhados entre as pessoas.

No contexto da Libras, esses conceitos são igualmente aplicáveis. A palavra em Libras, como qualquer forma de linguagem, não é apenas um sinal visual-motor, mas um símbolo carregado de significado. A profundidade da comunicação em Libras, assim como em qualquer língua, depende da capacidade de atribuir e compartilhar significados, que vão além do simples gesto ou movimento das mãos, refletindo as experiências, as ideias e as relações sociais dos falantes dessa língua.

Segundo Vigotski (1995, p. 7):

A palavra sempre se refere não a um único objeto isolado, mas a todo um grupo ou a toda uma classe de objetos. Por isso, em cada palavra subjaz uma generalização. Do ponto de vista psicológico, o significado da palavra é antes de tudo uma generalização. Como é fácil ver, a generalização é um extraordinário ato verbal do pensamento que reflete a realidade de uma maneira radicalmente diferente da refletida por sensações e percepções imediatas.

Esse ato de generalização também é uma das bases para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, já que a capacidade de abstração e categorização permite ao ser humano operar com conceitos complexos e organizar sua experiência de forma mais eficaz. Assim, também na matemática a generalização corresponde ao processo de compreensão do todo imaginário numérico, necessários para se produzir resultados a partir de cálculos, ou seja, a ausência da palavra (sinal) impede a generalização necessária para a compreensão e execução de cálculos matemáticos.

O referencial teórico de Vigotski destaca que o psiquismo humano é resultado de um processo histórico e social, que ocorre por meio da apropriação cultural, enfatizando que a linguagem é uma função psicológica que se desenvolve de forma semelhante tanto em crianças surdas quanto ouvintes, embora por vias diferentes, sempre mediadas pela interação social. Em seus estudos sobre defectologia, Vigotski (2019) também abordou a aquisição da linguagem por crianças surdas nos primeiros anos de vida.

A fase de aquisição da linguagem é fundamental no desenvolvimento da criança, pois é nela que ocorre a socialização, primeiramente com os pais, por meio de atividades cotidianas como brincadeiras, passeios, contação de histórias e conversas com o bebê. Nesse período, a percepção da realidade social começa a se formar, assim como a identidade linguística da criança, que se identifica com seus pares linguísticos.

A forma como a linguagem, uma das funções psicológicas superiores mais importantes, foi abordada historicamente com os surdos é marcada por controvérsias sobre o melhor método de ensino para que os surdos falem ou, mais precisamente, se expressem linguisticamente. Esse debate se centrava na divergência entre o método oral e o método da "mímica" ou dos gestos, que hoje reconhecemos como línguas de sinais, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Nesse contexto, Pizzio e Quadros (2011) destacam a relevância da língua de sinais, pois ela facilita a inserção social dos surdos. Eles enfatizam que a criança surda não é incapaz de desenvolver linguagem, mas o faz de maneira diferente da oralização. A introdução da criança surda à língua de sinais é essencial, e os principais obstáculos para seu desenvolvimento estão relacionados ao diagnóstico precoce da surdez, à aceitação da família e ao acesso à Libras por parte dos familiares e pessoas próximas. A internalização dessa língua depende da mediação de quem tem contato direto com a criança.

A pesquisa de Nader destaca que os surdos devem ser inseridos no universo simbólico da linguagem desde a primeira infância, seja por meio da língua falada, gestos ou sinais, o que favorece seu desenvolvimento cognitivo. Ela alerta que a aquisição tardia de uma língua (seja oral ou de sinais) limita as possibilidades comunicativas da criança e também seu aprendizado de conteúdos, como os escolares, que são transmitidos pela língua formal, essencial para o desenvolvimento cognitivo. Nader defende, assim, a necessidade de políticas linguísticas que possibilitem o contato e a aquisição de uma língua o mais cedo possível.

Concluindo, Nader (2011) enfatiza que é fundamental a implementação de políticas linguísticas responsáveis, que garantam aos surdos a oportunidade de aprender uma língua desde a infância. Isso permitirá que as crianças surdas tenham condições semelhantes às das demais crianças no processo de ensino-aprendizagem, minimizando os efeitos de diagnósticos e intervenções tardias.

Segundo Alves (2019) importância da comunicação para todas as pessoas e, em particular, de seu início na infância. A pesquisa destaca que a maioria das crianças surdas nasce em lares de pais ouvintes que não dominam a língua de sinais nem têm contato com a comunidade surda, o que dificulta ou adia o processo de aquisição da língua. Muitas vezes, o aprendizado de Libras só começa quando a criança entra na escola, com o auxílio de um intérprete ou de um profissional da educação bilíngue.

Silva (2015), discute sobre as *Consequências da Aquisição Tardia da Língua Brasileira de Sinais na Compreensão Leitora da Língua Portuguesa, como Segunda Língua, em Sujeitos Surdos* e afirma que o atraso na aquisição da língua de sinais dificulta a compreensão, interpretação de textos na segunda língua da pessoa surda. Salientamos que de forma análoga a interpretação de texto também é necessária para compreender problemas matemáticos no processo acadêmico. Ou seja, sem o domínio da língua de sinais torna-se difícil a escrita, compreensão e interpretação de textos para pessoas surdas.

Nader (2011) destacou que o surdo, ao não utilizar nenhuma língua em sua vida cotidiana, especialmente a sua língua de sinais, a Libras, acaba se isolando e marginalizando das relações sociais. Esse isolamento resulta em um desinteresse frequente pelas questões que o cercam, o que se reflete na falta de compreensão de conceitos essenciais como tempo, horário, dinheiro, programas de televisão, brincadeiras, jogos, política e questões abstratas, como a morte, deus e sentimentos, como o amor. Além disso, no ambiente escolar, essa falta de comunicação impacta diretamente no aprendizado, incluindo a dificuldade em compreender conteúdos como a matemática, que são fundamentais para o desenvolvimento acadêmico do aluno surdo.

Considerações Finais

A maioria dos professores enfrentam dificuldades de comunicação com os alunos surdos, especialmente por não dominar a Língua Brasileira de Sinais com fluência. Geralmente esses alunos apresentam dificuldades principalmente com conteúdo de matemática básica, como as quatro operações e noções de valor posicional. O maior problema está na dificuldade em lidar com conceitos abstratos, como por exemplo, o sistema decimal ou a ideia de emprestar na subtração, pois, o raciocínio

abstrato próprio da matemática, exige conhecimento de uma língua estruturada.

Algumas estratégias podem ser utilizadas no ensino da matemática para alunos surdos, como o uso de recursos visuais e concretos com mais frequência: como blocos lógicos, jogos, desenhos e situações do dia a dia; para tornar a matemática mais acessível e significativa. Avanços serão perceptíveis principalmente quando os conteúdos são trabalhados de forma prática e contextualizada.

É preciso que esteja claro para os professores que enquanto alunos ouvintes aprendem a matemática muitas vezes por meio de explicações orais e escritas, o aluno surdo precisa de uma abordagem visual, com recursos baseados na modalidade linguística visuo-espacial, como: esquemas, imagens, vídeos e materiais concretos. Além disso, é essencial considerar que o português é a segunda língua para o aluno surdo, o que exige um cuidado maior com a linguagem escrita e a forma como os enunciados são construídos. Outro ponto é a atenção constante à acessibilidade comunicacional e ao respeito pela cultura surda no ambiente escolar.

As tecnologias podem ser aliadas do docente no ensino da matemática, por possuir uma gama de sugestões e possibilidades de sinais e/ou imagens didáticas. Outro aliado é sempre poder contar com o apoio do intérprete de Libras e do professor surdo em sala. Além disso, adaptar os enunciados das atividades, tornando-os mais diretos, e utilizar situações do cotidiano para contextualizar os problemas matemáticos. Essa metodologia contribui não apenas para ensinar matemática, mas também para promover a inclusão.

Pode-se concluir que o acesso à língua de sinais permite que o surdo avance das funções psíquicas elementares – espontâneas e determinadas por necessidades biológicas – para funções psicológicas superiores, como “ações possíveis de serem mentalmente controladas” (Schmidt, 2019, p. 75), como por exemplo, a memória, a percepção, a atenção, o pensamento, a vontade, imaginação, abstração, assim como a própria língua de sinais como uma função psicológica. É por meio da língua de sinais que o surdo interage socialmente, de forma a ter acesso e troca de informações com outros surdos e com as demais pessoas que dominam sua língua. Essa interação com o outro proporciona-lhe desenvolvimento cultural: primeiro na relação mediada por seu par linguístico por meio da língua e, posteriormente, como relação que

constitui o processo de internalização da cultura que contribuirá na atuação social e na tomada de decisões agindo de forma consciente no meio em que vive.

Por fim, a criança surda tem o direito de acessar o mais breve possível sua língua natural sendo que a demora na apropriação da língua de sinais pelo surdo gera um atraso no desenvolvimento das funções psicológicas que resulta como consequência dificuldades ou barreiras no acesso e aprendizado dos conteúdos escolares, dentre eles a matemática.

Referências

ALVES, Sirlara Donato Assunção Wandenkolk. **Elsa surda em uma aventura da linguagem**: a trajetória linguística de uma criança surda em processo de aquisição tardia da libras. 2019a. 171f. Dissertação (Mestrado em *Magister Scientiae*) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2019.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais de Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 9. ed. Tradução de Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira; com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 1999.

BEZERRA, Paulo. Prólogo do tradutor. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BIAVATTI, Sandra Macanhão. **O desenvolvimento do psiquismo na perspectiva do professor de arte**: contribuições da psicologia histórico-cultural. 2021, 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, PR, 2021.

DALA SANTA, F.; BARONI, V. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia-histórico-cultural. **Kínesis**, v. VI, nº 12, Dez. 2014, p.1-16.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARTINS, Bruno Sena; FONTES, Fernando; HESPANHA, Pedro; BERG, Aleksandra. A emancipação dos estudos da deficiência. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 98, Setembro 2012: 45-64.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

NADER, Júlia Maria Vieira. **Aquisição tardia de uma língua e seus efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo dos surdos**. 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: Vigotski – O Manuscrito de 1929 – Temas sobre a Constituição Cultural do Homem, **Educação & Sociedade** - Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, Número Especial, 2ª ed., ano XXI, nº 71, julho/2000.

PIZZIO, Aline Lemos; QUADROS, Ronice Müller de. Centro de Comunicação e Expressão. **Aquisição da Língua de Sinais**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis, 2011. (Apostila). Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_l_ng_uas_de_sinais_. Acesso em: 25 out. de 2021.

RODRIGUERO, Celma Regina Borghi. O desenvolvimento da linguagem e a educação do surdo. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 5, n. 2, p. 99-116, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/psicol.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722000000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 Mar. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHMIDT, Jeani Escher. **A obra de Lev Semionovitch Vigotski: conceitos e interpretações**. Org. Elisabeth Rosseto. – Curitiba : CRV, 2019.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. Consequências da Aquisição Tardia da Língua Brasileira de Sinais na Compreensão Leitora da Língua portuguesa, como Segunda Língua, em Sujeitos Surdos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 2, p. 275-288, Abr.-Jun., 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000200008>. Acesso em: 28 Jun. 2021.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. 1. reimp. - Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Obras Completas – **Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia**. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. – Cascavel-PR: EDUNIOESTE, 2019.

A cigarra surda e as formigas: uma proposta de como integrar literatura e inclusão

Lucelene Huf¹

Jaqueline Ruth de Mattos²

Stefane Katriny Koop³

Sandra Mara da Silva Marques Mendes⁴

Resumo: O estudo da literatura é imprescindível na sala de aula para formar sujeitos críticos, conscientes e que estejam adeptos à sociedade. Por isso, é relevante trabalhar com a literatura surda em uma aula de língua portuguesa, incluindo os alunos surdos. Como a disposição de materiais é escassa, tecemos esse artigo a fim de auxiliar os docentes nas suas práticas pedagógicas, dessa forma, elencamos algumas sugestões de atividades para o trabalho com os discentes, explorando as características do gênero fábula de forma a refletir sobre valores morais e sociais nelas presentes e sensibilizar os alunos para a importância da inclusão, oportunizando o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação. Como aporte teórico, selecionamos Bleicher (1992), dialogando sobre a hermenêutica; a Base Nacional Comum Curricular apontando sobre a obrigatoriedade da inclusão escolar; a Lei 10.436 e o Decreto 5.626, que regulamenta a Lei Brasileira de Sinais; Antônio Candido (1995), sobre o direito fundamental à literatura; Jauss (1979), com a estética da recepção; Zilberman (1989) com a estética da recepção e história da literatura; Solé (1998), com as estratégias de leitura; Stock (2010), Mourão (2011) e Sutton-Spence (2021), trazendo a importância da literatura surda. A metodologia

¹ Graduada em Letras Português e Literaturas da Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). E-mail: lucelenehufprof@gmail.com

² Graduada em Letras Português e Literaturas da Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). E-mail: jaquelinemattos2002@gmail.com

³ Graduada em Filosofia (2018) e em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa (2024) pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). E-mail: stefanekoopk@gmail.com

⁴ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professora colaboradora no curso de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0361924575446057>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4602-5452>. E-mail: profsandramendes@gmail.com

consistiu na pesquisa bibliográfica em materiais que dialogassem sobre a literatura surda, a sua importância e aplicabilidade em sala de aula; sugestões de algumas atividades práticas e lúdicas a partir da fábula A cigarra surda e as formigas. Dessa maneira, a inclusão pode ser tema de discussão e reflexão nas aulas, possibilitando aos alunos compreender e respeitar a cultura surda.

Palavras-chave: Literatura surda; Leitura; Inclusão.

The deaf cicada and the ants: a proposal for integrating literature and inclusion

Abstract: The study of literature is essential in the classroom to form critical and conscious individuals who are engaged with society. Therefore, it is relevant to work with deaf literature in a Portuguese language class, including deaf students. Since the availability of materials is scarce, we crafted this article to assist teachers in their pedagogical practices. Thus, we listed some activity suggestions for working with students, exploring the characteristics of the fable genre in order to reflect on the moral and social values present in them and to raise students' awareness about the importance of inclusion, providing opportunities for the development of reading and interpretation skills. As theoretical support, we selected Bleicher (1992), discussing hermeneutics; the Common National Curricular Base pointing out the mandatory nature of school inclusion; Law 10.436 and Decree 5.626, which regulate the Brazilian Sign Language Law; Antonio Candido (1995), on the fundamental right to literature; Jauss (1979), concerning reception aesthetics; Zilberman (1989) with reception aesthetics and the history of literature; Solé (1998), regarding reading strategies; and Stock (2010), Mourão (2011), and Sutton-Spence (2021), highlighting the importance of deaf literature. The methodology consisted of bibliographic research on materials that addressed deaf literature, its importance, and applicability in the classroom; as well as suggestions for practical and playful activities based on the fable "The Deaf Grasshopper and the Ants." In this way, inclusion can be a topic for discussion and reflection in classes, enabling students to understand and respect deaf culture.

Keywords: Deaf literature; Reading; Inclusion.

Introdução

Este artigo resulta de uma atividade da disciplina Educação e Sociedade, ministrada no 4º ano do curso de Letras Português da Universidade Estadual do Centro-Oeste, que abordou a formação de professores numa perspectiva inclusiva. Considerando as vivências no estágio supervisionado e as dificuldades relatadas pelos acadêmicos durante a observação em salas com alunos surdos – decorrentes da escassa familiaridade com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da inexistência de material pedagógico específico – o presente estudo propõe a elaboração de um plano de aula fundamentado na literatura surda como instrumento de transformação social.

A proposta pedagógica apresentada neste artigo fundamenta-se, portanto, na premissa de que a literatura, em especial a literatura surda, pode funcionar como instrumento de contestação e transformação social. Inclusive a utilização de fábulas adaptadas para o ensino de alunos surdos não apenas potencializa a compreensão leitora, mas também promove a valorização das identidades e culturas dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento integral e a cidadania crítica.

Como a disposição de materiais é escassa, tecemos esse artigo a fim de auxiliar os docentes nas suas práticas pedagógicas, dessa forma, elencamos algumas sugestões de atividades para o trabalho com os discentes, explorando as características do gênero fábula de forma a refletir sobre valores morais e sociais nelas presentes e sensibilizar os alunos para a importância da inclusão, oportunizando o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação.

Como aporte teórico, selecionamos Bleicher (1992), dialogando sobre a hermenêutica; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apontando sobre a obrigatoriedade da inclusão escolar; a Lei 10.436 e o Decreto 5.626, que regulamenta a Lei Brasileira de Sinais; Antônio Candido (1995), sobre o direito fundamental à literatura; Jauss (1979), com a estética da recepção; Mourão (2011), enfatizando sobre a literatura surda; Solé (1998), com as estratégias de leitura; Stock (2010), trazendo a importância da literatura surda para a criança surda; Zapater *et. al.* (2004), dialogando sobre a educação e Zilberman (1989) com a estética da recepção e história da literatura. A metodologia consistiu na pesquisa

bibliográfica em materiais que dialogassem sobre a literatura surda, a sua importância e aplicabilidade em sala de aula; sugestões de algumas atividades práticas e lúdicas a partir da fábula *A cigarra surda e as formigas*.

1. Ensino, literatura e inclusão

1.1 O ensino e a formação do leitor

A formação de sujeitos críticos e conscientes, aptos a participar efetivamente da sociedade, exige a ampliação dos horizontes do ensino tradicional. Para tanto, é imperativo promover um ambiente escolar que não apenas respeite, mas valorize as diversas culturas e experiências presentes na comunidade. Nesse contexto, a escola desempenha um papel crucial na formação de leitores que vão além da mera repetição de conteúdo. Ao estimular a construção de significados e o diálogo com o conteúdo, a instituição educacional contribui para o desenvolvimento de uma interpretação autônoma dos textos, conforme destacado por Solé (1998, p. 17).

Assim, observa-se que, objetivamente, a escola desempenha um papel crucial na formação de um leitor que não seja meramente obediente e passivo, limitando-se a preencher fichas, resumir livros ou reproduzir trechos de materiais escritos. Em vez disso, a escola deve promover a formação de um leitor provocado e estimulado pelos textos que lê, capaz de construir significados, dialogar com o conteúdo e o contexto, utilizando sua bagagem de leituras prévias. Conforme destaca Solé (1998, p.17), é a escola que deve “fomentar nos alunos o uso de estratégias que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os textos escritos”, visto que

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações,

estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (Brasil, 2018, p. 63).

Nesse contexto, é fundamental que o professor de Língua Portuguesa proporcione aos estudantes experiências "que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens" (Brasil, 2018, p. 67-68). Diversas são as habilidades propostas pela BNCC a serem desenvolvidas pelos alunos, as quais precisam estar presentes na elaboração das atividades propostas pelo professor.

Além desses descritores, estratégias de leitura devem ser adotadas pelo professor na organização das atividades para o ensino do ato de ler, uma vez que “a aprendizagem da leitura requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão” (Solé, 1998, p. 18). O desenvolvimento dos leitores ocorre, então, quando o docente, em sua posição de mediador, oferece aos alunos a oportunidade de escolher textos que se alinhem aos seus interesses pessoais e necessidades de leitura.

1.1.2 Estratégias de leitura

As estratégias de leitura consistem em procedimentos de alta complexidade que envolvem tanto aspectos cognitivos quanto metacognitivos. No contexto educacional, elas não devem ser vistas como técnicas exatas, fórmulas infalíveis ou habilidades isoladas. O que distingue uma mentalidade estratégica é a capacidade de identificar e analisar problemas, bem como a flexibilidade para desenvolver soluções. Portanto, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, é essencial que os alunos sejam incentivados a construir e aplicar procedimentos gerais, que possam ser facilmente transferidos para diversas situações de leitura, variando de um texto a outro (Solé, 1998).

1.1.2.1 Proposta de Solé (1998)

A abordagem de Solé (1998) enfatiza que o processo de leitura deve ser pensado de forma dinâmica e estruturada, contemplando a atuação do professor em três etapas essenciais: antes, durante e depois da leitura. Essa perspectiva teórica visa a promover uma compreensão aprofundada do texto, ao mesmo tempo em que contribui para a autonomia e o desenvolvimento crítico dos alunos.

Na etapa anterior à leitura, as estratégias de preparação envolvem a ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes e a definição de objetivos para a leitura. Segundo Solé (1998), o trabalho pré-leitura pode incluir atividades como a exploração do título, análise de imagens, discussão de hipóteses sobre o conteúdo e a formulação de perguntas iniciais. Essas práticas permitem ao aluno estabelecer uma base cognitiva que facilitará a compreensão do texto e o ajudará a fazer conexões com suas experiências anteriores, além de orientar seu foco para aspectos relevantes do material a ser lido.

Durante a leitura, Solé (1998) destaca a importância da monitoração contínua da compreensão. Nessa fase, o leitor é incentivado a empregar estratégias que possibilitem a identificação de dúvidas e a realização de inferências a partir do conteúdo textual. Táticas como a anotação de postos-chave, o sublinhado de trechos significativos, a reorganização de ideias e a pausa para questionamentos contribuem para que o processo se torne mais ativo e reflexivo. Dessa forma, o leitor pode ajustar sua compreensão em tempo real, evitando mal-entendidos e consolidando o sentido do que está sendo lido.

A etapa pós-leitura, conforme proposta por Solé (1998), visa consolidar, aprofundar e ampliar a compreensão do texto. Nessa fase, é recomendado que o professor proponha atividades de síntese e reflexão, tais como resumos, debates e reescrita crítica do que foi lido. As estratégias pós-leitura também podem incluir a comparação de interpretações e a verificação das hipóteses inicialmente formuladas, permitindo que o aluno confronte suas impressões com as informações efetivamente presentes no texto. Essa prática não só reforça a assimilação

do conteúdo, mas também desenvolve a capacidade crítica e analítica do estudante.

Ao integrar essas três etapas – pré-leitura, leitura e pós-leitura – o professor cria um ambiente de aprendizagem que valoriza a interação ativa com o texto. Essa estrutura metodológica propicia não apenas a compreensão literal, mas também a interpretação crítica e a aplicação dos conhecimentos adquiridos. A abordagem de Solé (1998) demonstra, assim, que a leitura é um processo complexo e multifacetado, que requer a implementação de estratégias diversificadas para atender às necessidades cognitivas e emocionais dos alunos.

1.1.2.2 Proposta de Zilberman (1989)

O método hermenêutico de Zilberman (1989) fundamenta-se na ideia de que a leitura literária é um processo de construção de sentido que se desdobra em diferentes dimensões, permitindo uma aproximação crítica e reflexiva ao objeto textual. Essa abordagem propõe que o contato com a obra se estabeleça por meio de três fases inter-relacionadas: a compreensão, a interpretação e a aplicação.

Na fase da compreensão, o leitor realiza o primeiro contato com o texto, estabelecendo um diálogo inicial que capta impressões, emoções e hipóteses sobre os significados emergentes. Essa etapa prepara o terreno para uma análise mais profunda, na qual o conteúdo literal e as nuances implícitas são identificados sem pressa, permitindo que elementos contextuais e culturais se revelem. Jauss (1979) enfatiza essa fase como sendo rica em potencialidades, pois é nesse contato quase que imediato que o efeito estético funciona como catalisador de uma recepção mais profunda. Zilberman (1989) complementa essa visão ao destacar que o ato de compreender está diretamente ligado à abertura para novas leituras e reinterpretações. Esse primeiro estágio estabelece a base para que qualquer análise subsequente seja realizada de forma crítica e engajada.

Posteriormente, na fase de interpretação, o leitor procede à análise crítica dos significados, revisitando e confrontando as impressões iniciais com o arcabouço teórico e as experiências pessoais adquiridas. Esse

momento não se trata de uma simples decodificação do texto, mas de uma ação dialógica e dinâmica que permite a construção de múltiplas camadas de sentido. O leitor não apenas absorve o conteúdo, mas revisita conceitos e estruturas estabelecidos em diversos contextos históricos, permitindo uma reinvenção do significado. Esse movimento interpretativo é dinâmico e configura-se como um exercício que estimula a subjetividade do leitor, tornando-o partícipe ativo na repercussão dos conteúdos e na reconfiguração dos valores e conceitos presentes na obra. Por meio dessa prática, o texto passa a ser percebido como um instrumento de reflexão que transcende a mera forma escrita.

Por fim, a fase de aplicação visa resgatar e incorporar os significados construídos no debate interpretativo ao contexto crítico e social em que o leitor está inserido. Ao conectar a obra a realidades históricas, culturais e sociais, o método hermenêutico promove uma reflexão que vai além do texto, enfatizando seu papel transformador. Essa articulação permite que os sentidos elaborados durante a leitura sejam empregados para sustentar debates, propor novas práticas pedagógicas e incentivar a formação de leitores críticos e conscientes. Em suma, o método hermenêutico se apresenta como uma ferramenta indispensável para desvelar a complexidade dos textos literários, promovendo uma interação contínua entre o leitor, a obra e o contexto social, o que é fundamental para a construção ativa do conhecimento e para a prática educacional inclusiva.

A interação entre as três fases, compreensão, interpretação e aplicação, revela um movimento contínuo e dialógico, no qual o leitor se torna parte ativa na construção dos sentidos e na perpetuação do valor da obra literária. Como assevera Jauss (1979, p. 43-61), o processo hermenêutico não encerra a leitura em um ponto fixo, mas funciona como um ciclo que se renova a cada nova experiência de encontro com o texto, demonstrando a sua vitalidade e capacidade de adaptação frente às transformações culturais. Zilberman (1989) e Bleicher (1992) enfatizam que esse método é intrinsecamente aberto, permitindo que cada leitura revele novas camadas de significado.

1.2 Literatura

Diante das orientações presentes na BNCC, o processo de ensino e aprendizagem inspira conhecimento de como trabalhar com as práticas de linguagem, oralidade, escrita, leitura, análise linguística e literatura. Neste artigo, a leitura recebe maior atenção por ser uma prática que contribui para a formação integral dos estudantes, indo além da simples decodificação das palavras. Agregada a essa informação está a literatura como um meio de refletir valores, crenças e experiências culturais, desempenhando um papel crucial na constituição da identidade dos alunos (Brasil, 2018).

No que diz respeito às práticas de linguagem, a BNCC ressalta a necessidade de desenvolver atividades de leitura que promovam a autonomia dos estudantes, permitindo-lhes selecionar, analisar e utilizar informações de forma crítica. Além disso, o documento defende a importância de estabelecer relações intertextuais, incentivando os alunos a conectar diferentes gêneros e suportes textuais, bem como fomentar a diversidade cultural, de modo que a literatura aborde temas que ressoem com variadas experiências sociais e históricas.

A literatura ocupa posto central nesse processo, uma vez que possibilita a construção de significados e valores que promovem a cidadania. Para Candido (1995, p. 175), a literatura “é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente”, pois “assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. (Candido, 1995, p. 175)

Dessa maneira, a literatura tem grande importância na influência que exerce sobre os âmbitos sociais. Cada sociedade desenvolve expressões ficcionais, dramáticas e poéticas que refletem suas crenças, sentimentos e normas, com o viés de fortalecer a presença e influência desses pontos em cada indivíduo. É por este motivo, que a literatura é importante instrumento de educação e instrução na contemporaneidade, sendo incorporada nos currículos e recomendada como um elemento fundamental para o desenvolvimento intelectual de cada pessoa.

A literatura não deve ser vista apenas como um componente disposto em uma grade de disciplinas. Compreendemos a literatura como um olhar para o outro, de maneira que nos leva a repensar sobre inúmeros âmbitos sociais, políticos e econômicos. Assim, a literatura é considerada importante para a propagação da arte, além de nos possibilitar fazer discussões sobre a vida, sobre o outro, despertando o pensamento crítico nos seus leitores.

1.2.1 Literatura surda e inclusão

A literatura, ao ser abordada de forma crítica e interdisciplinar na sala de aula, configura-se como um instrumento poderoso para a promoção da inclusão e da transformação social, já que “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 1995, p. 180).

Por meio do contato com narrativas que abordam diversos aspectos da realidade humana, os leitores são convidados a construir significados complexos que dialogam com suas experiências individuais e coletivas, favorecendo a reflexão sobre temas relacionados à diversidade, à equidade e à acessibilidade (Brasil, 2018).

Nesse contexto, a literatura rompe com discursos homogêneos e estimula a emergência de vozes historicamente marginalizadas. Ao apresentar obras que retratam experiências plurais, promove-se a conscientização e o empoderamento, conferindo legitimidade a diferentes modos de ser e de interpretar o mundo (Candido, 1995). Os textos literários, assim, atuam como meio de difusão de valores de tolerância e respeito, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Ademais, a prática da leitura literária, quando realizada de maneira autônoma e reflexiva, permite a internalização de saberes e o desenvolvimento de uma postura crítica diante da realidade. Essa experiência não se limita à simples absorção de informações, mas oferta ao leitor a oportunidade de reconstituir e ressignificar seus próprios conhecimentos, promovendo uma relação dinâmica entre a obra e o seu

contexto sócio-histórico (Solé, 1998). Dessa forma, a literatura transcende sua função estética e se consolida como um veículo essencial para a promoção de práticas inclusivas, capazes de transformar tanto o indivíduo quanto o ambiente social (Sutton-Spence, 2021).

A literatura é apresentada como instrumento indispensável à construção dos significados e valores que promovem a cidadania. Sendo vista, conforme Candido (1995), como elemento fundamental para a humanização, ela atua tanto no subconsciente quanto no inconsciente dos indivíduos e, por conseguinte, não deve ser reduzida a um simples componente curricular, mas reconhecida como um meio de olhar para o outro, promovendo a reflexão sobre questões sociais, políticas e econômicas.

Para que isso aconteça, práticas de leitura e literatura precisam ser frequentes nas aulas. O ensino da literatura deve ser uma ferramenta para explorar a diversidade cultural. Isso envolve a escolha de obras que representem uma variedade de vozes e experiências, permitindo que os alunos se vejam refletidos nas histórias que leem. A leitura, portanto, torna-se uma prática que fomenta a inclusão e a compreensão mútua.

Por isso, o professor possui o papel primordial de incentivar a literatura surda, promovendo, dessa maneira, a inclusão e a interação entre os alunos surdos e os ouvintes. Essa prática proporciona um ambiente escolar acolhedor, de união e de quebra de estereótipos e preconceitos. Para que assim, os alunos consigam adquirir os conhecimentos e se verem representados, uma vez que “a literatura reflete as condições sociais e históricas da sociedade em que é produzida, mas não a reproduz mecanicamente. Ela seleciona e interpreta a realidade, ampliando os significados e criando novas formas de compreensão” (Cândido, 1995, p. 63).

Para as crianças ouvintes, a literatura infantil proporciona encantamento e aprendizado; para os alunos surdos, a disponibilização de histórias adaptadas em Língua Brasileira de Sinais (Libras), um processo iniciado de forma mais consistente a partir do ano 2000, é fundamental para a construção de sua identidade e autonomia. Estudos indicam que a representatividade proporcionada por materiais inclusivos contribui para que os alunos surdos se sintam parte da sociedade, fomentando sua imaginação, criatividade e capacidade de produção textual (Mourão, 2011).

Acredita-se que a Literatura Surda tenha sido descoberta a partir do ano de 2000, encontrando materiais, embora escassos, conforme a pesquisa da autora Lodenir Karnopp (2010) e Karnopp e Machado (2006), há alguns livros clássicos infantis que foram adaptados para a Libras, Escrita de Sinais e português, com roteiros, histórias e personagens surdas com a sua cultura. Usando o recurso como o desenho do sinal com o objetivo de ampliar o vocabulário da criança surda, fazendo com que ela construa a sua identidade e sua subjetividade como sujeito surdo (Stock, 2010, p. 2).

Portanto, a luta pelo reconhecimento de suas identidades, acesso à cultura e, principalmente, a literatura é árdua. Os surdos possuem algumas conquistas, como a lei que oficializa a comunicação e expressão de Língua Brasileira de Sinais, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, modificada pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 e a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores, devendo ser ofertada aos alunos surdos como primeira língua, desde a educação infantil, tendo dessa maneira a língua portuguesa como segunda língua.

Quanto à literatura em línguas de sinais, Sutton-Spence (2021) aponta que só se consolidou a partir do advento do vídeo, pois este meio ampliou as possibilidades de captar nuances, como sinais, expressões faciais e entonações, que, na efemeridade do ao vivo, poderiam passar despercebidas. Para o estudo de vídeos de literatura em Libras, Sutton-Spence (2021) enfatiza um passo a passo que convida o observador a assistir, anotar e reavaliar o vídeo em diferentes velocidades, revelando aspectos do texto que se tornam visíveis apenas mediante a repetição e a fruição crítica. Essa prática cria um espaço de convergência na metodologia, onde a repetição aprimora a compreensão e gera novos *insights*, mas também aponta para uma lacuna: a experiência do ao vivo, que raramente pode ser replicada totalmente pelo registro, devido à sua natureza única e irrepetível.

Além dos vídeos, há “histórias infantis que fazem parte do folclore da sociedade ouvinte, que são adaptadas como parte do processo de tradução com o objetivo de incluir personagens surdos e a Libras” (Sutton-Spence, 2021, p. 86). A autora ainda afirma que no passado, a intervenção em textos tradicionais era vista com reservas, mas, no século

XXI, as traduções passaram a incorporar adaptações que enfatizam elementos relevantes à identidade surda, como a criação da Rapunzel Surda e da Cinderela Surda, bem como a versão dos Três Porquinhos, na qual características próprias da Libras, como a dinâmica visual dos sinais, são ressaltadas.

Essas e outras obras reforçam o fato de a literatura servir para aculturar, “assim, a literatura surda serve para estimular habilidades sociais. Para alunos surdos, a contação de histórias e de poemas em Libras pode até contribuir para a criação e manutenção de suas identidades como pessoas surdas brasileiras” (Sutton-Spence, 2021, p. 240). E para os alunos ouvintes, serve para ampliar o conceito de literatura e comparar as obras em português com as de Libras, reconhecendo que a literatura se revela nas mais diversas esferas da vida social, sendo utilizada tanto como “instrumento poderoso de instrução e educação”, integrando currículos e servindo de apoio intelectual e afetivo, quanto como meio de contestação e crítica. Ao confirmar e negar, apoiar e denunciar, a literatura permite que os indivíduos vivenciem de forma dialética os problemas e desafios inerentes à existência, tornando indispensável tanto a literatura oficial quanto a que surge dos movimentos de ruptura em relação ao estado de coisas predominante (Candido, 1995, p. 175).

A apresentação da cultura surda e de suas práticas artísticas revela dimensões pouco conhecidas por grande parte da sociedade, que, por adesão a uma concepção tradicional de literatura, tende a negligenciar a riqueza da produção surda. Essa concepção tradicional define literatura como “uma arte estética da linguagem escrita que se centra no texto escrito, com foco nas atividades de ler e escrever”. Essa definição, todavia, é muito limitada e exclui já muitos exemplos de uso da língua estética, mesmo em português, porque estão na forma falada. A literatura dos surdos criada em Libras é raramente escrita, mas é uma forma de literatura (Sutton-Spence, 2021, p. 25), é “a produção de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente” (Karnopp, 2010, p. 161).

Sutton-Spence (2021) defende que, embora possa parecer estranho instruir alunos ouvintes sobre a literatura em Libras, o reconhecimento de

sua beleza e valor contribui para enriquecer a aprendizagem desses alunos e reforçar a importância da literatura em Libras, ou seja, “quando um público não surdo entende o valor e a beleza da literatura, ele fortalece a sua aprendizagem e o próprio status da literatura” (Sutton-Spence, 2021, p. 242).

Nesse processo, cabe ao professor informar os alunos que a literatura surda traz histórias de comunidades surdas, os processos sociais e as práticas discursivas relacionadas que circularam em diferentes lugares e em diferentes tempos. O envolvimento que as comunidades surdas compartilham, não é somente interno à comunidade, mas também externo, com comunidades ouvintes, através da participação tanto de sujeitos ouvintes quanto de sujeitos surdos (Mourão, 2011, p. 50).

Os sujeitos surdos também reconhecem modelos e valores históricos através de várias gerações de surdos, com artistas plásticos ou outros profissionais. Eles têm narrativas surdas como piadas e anedotas, conhecimentos de fábulas ou conto de fadas através da família, até adaptações em vários gêneros como romance, lendas e outras manifestações culturais, que se constituem a partir do conjunto de valores e ricas heranças culturais e linguísticas (Mourão, 2011, p. 50).

1.2.2 A cultura surda e os artefatos culturais

A cultura, segundo Strobel (2023), pode ser entendida como o conjunto de práticas, crenças, valores, modos de ser e de perceber o mundo que caracterizam um grupo social. No contexto da comunidade surda, essa definição amplia-se para incluir elementos visuais e linguísticos próprios, revelando uma identidade coletiva construída a partir de uma experiência única que valoriza a expressão visual e a língua de sinais. Assim, a cultura surda não se limita a um patrimônio imaterial, mas se manifesta por meio de práticas cotidianas, interações sociais e artefatos culturais que corroboram uma forma distinta de viver e interpretar a realidade.

O uso da palavra artefato, nesse contexto, “não se refere apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do

sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo. Traço comum em todos os sujeitos humanos seria o fato de que somos todos artefatos culturais e, assim, os artefatos ilustram uma cultura” (Strobel, 2023, p. 29).

O conjunto de artefatos culturais produzidos pelo povo surdo são muitos, dos quais apresentamos os mais relevantes para o momento. O primeiro deles é a experiência visual, que expõe a maneira única dos surdos de perceber e interpretar o ambiente ao seu redor. Essa aptidão enfatiza a importância dos estímulos visuais na comunicação e na construção estética, sendo o alicerce para outras manifestações culturais.

Outro artefato fundamental é representado pelas artes visuais, que materializam as emoções, histórias e subjetividades da comunidade. As criações artísticas surdas traduzem, de forma sensível e simbólica, a vivência compartilhada e reforçam a riqueza cultural por meio de obras que dialogam com um patrimônio estético próprio e autêntico.

Além disso, os materiais como registros, objetos, e documentos desempenham um papel central ao tangibilizar a trajetória histórica e a memória coletiva dos surdos. Esses elementos contribuem para a preservação e divulgação das lutas e conquistas do povo surdo, funcionando como evidências palpáveis de seu legado cultural. Nesse mesmo contexto, a representação imaginária permite a construção de mundos e narrativas exclusivas, oferecendo uma janela para a forma como os surdos reinventam e reinterpretam suas experiências.

A história cultural constitui outro artefato essencial, oferecendo uma compreensão aprofundada das raízes e transformações que marcam a trajetória dos surdos. Esse componente dialoga com a identidade coletiva, que consolida o sentimento de pertencimento e a coesão do grupo, além de encontrar expressão por meio da expressividade performática, manifestações artísticas que traduzem, por meio do movimento e da performance, a rica experiência vivida pela comunidade surda.

O desenvolvimento linguístico, evidenciado pela evolução e uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), e a memória histórica se configuram como artefatos complementares. Enquanto a Libras assegura a comunicação interna e a produção simbólica, a memória histórica mantém viva a reflexão sobre o passado, possibilitando o contínuo resgate e

valorização dos saberes e práticas que fundamentam a identidade da cultura surda.

Por fim, A literatura surda se configura como um artefato cultural fundamental, pois traduz a memória das vivências surdas ao longo das gerações. Conforme destacado Strobel (2023), essa forma de expressão se multiplica em diferentes gêneros e utiliza a língua de sinais para revelar a identidade, a cultura e a história do povo surdo. Com o passar do tempo, surgiu a necessidade de registrar essas experiências, permitindo que a literatura surda não só preserve a memória coletiva como também ofereça novos elementos para a reflexão sobre a identidade surda, tornando-se um instrumento para a construção e a manutenção de uma cultura rica e multifacetada.

Além disso, o registro literário feito por meio de textos, vídeos e outras mídias contribui para a aproximação e o diálogo entre a comunidade surda e a sociedade ouvinte. Ao apresentar narrativas que enfatizam a questão identitária e a representatividade, a literatura surda evidencia as experiências estéticas e performáticas que caracterizam essa cultura. Essa manifestação artística não se restringe à mera documentação, mas atua como um meio de transformação e afirmação dos valores dos surdos, convidando leitores e espectadores a uma compreensão mais profunda e inclusiva sobre o universo cultural surdo.

2. Elaborando uma proposta de leitura literária

São muitos os discursos que nos chegam e são muitas as necessidades de lidar com eles no mundo do trabalho e fora dele, não só para o desempenho profissional, como também para saber fazer escolhas éticas entre discursos em competição e saber lidar com as incertezas e diferenças características de nossas sociedades atuais. Ensinar a usar e a entender como a linguagem funciona no mundo atual é tarefa crucial da escola na construção da cidadania (Moita Lopes; Rojo, 2004, p. 46).

Diariamente estamos sendo bombardeados de informações, notícias pelas mídias e, como consequência, as pessoas têm se manifestado

nem sempre de forma crítica e ética. Para que haja uma participação reflexiva, a BNCC (Brasil, 2018) sugere ser

Necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (Brasil, 2018 p. 62.)

O diálogo proposto por esse documento ocorre a partir da exploração dos diversos gêneros textuais referentes aos “campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãos, investigativas” (Brasil, 2018, p 136).

Para a elaboração da proposta de atividades de leitura literária, escolhemos o campo artístico-literário, cujo objetivo é proporcionar o contato e a apreciação das diversas manifestações artísticas, com ênfase na arte literária, promovendo o reconhecimento, a valorização e a fruição dessas expressões. Para que a literatura exerça sua dimensão humanizadora e transformadora, é essencial formar leitores capazes de se engajar profundamente com os textos, decifrando suas múltiplas camadas de sentido e firmando compromissos de leitura.

Para isso, a formação literária deve contemplar o conhecimento dos gêneros narrativos e poéticos, incluindo a compreensão de elementos como espaço, tempo e personagens, as escolhas estilísticas e os diferentes modos de narração, além da polifonia própria das narrativas. Esses conhecimentos são fundamentais para que o leitor possa desenvolver a sensibilidade estética e aninhar progressivamente habilidades que enriquecem sua experiência de leitura e escrita, acompanhando o crescimento e a complexidade dos textos ao longo da escolaridade (Brasil, 2018).

2.1 A cigarra surda e as formigas: revendo o gênero textual fábula

Ao objetivar desenvolver essas habilidades apontadas pela BNCC (Brasil, 2018), escolhemos explorar o gênero textual fábula, caracterizado por apresentar narrativas curtas, muitas vezes protagonizadas por animais ou objetos personificados, e que tem como principal objetivo transmitir uma lição de moral ou ensinamento. Geralmente, as fábulas são escritas em prosa, mas podem também ser apresentadas em forma de versos. O gênero explora características humanas atribuídas a animais ou objetos, proporcionando uma oportunidade para abordar questões de inclusão e diversidade.

Ao representar diferentes personagens, essas histórias podem transmitir mensagens sobre a importância da aceitação das diferenças e da convivência harmoniosa entre diferentes indivíduos. São suas principais características:

- Enredo simples, com poucos personagens, o que facilita a compreensão e a transmissão da moral.
- Animais ou objetos são frequentemente personificados, assumindo características humanas, o que facilita a identificação do leitor com as situações apresentadas.
- Transmissão de uma lição moral. Os eventos na história são elaborados de forma a enfatizar a moral da história.

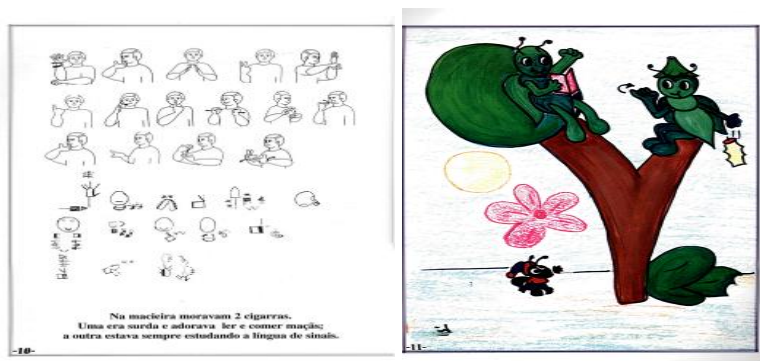
A leitura deste gênero envolve não apenas a compreensão literal dos eventos narrados, mas também a capacidade de identificar a moral ou lição ensinada. Isso estimula a reflexão e a interpretação crítica por parte do leitor. A análise dos elementos simbólicos, como a escolha dos animais e suas características, também pode enriquecer a interpretação. No contexto da literatura surda, trabalhar textos em que eles possam se identificar implica em criar ambientes educacionais que valorizem suas vivências e, por consequência, favoreçam a leitura autônoma dos textos em língua de sinais.

Dentre as diversas fábulas, elegemos *A cigarra surda e as formigas*, escrita por Carmem Oliveira e Jaqueline Boldo (2002), respectivamente uma ouvinte e a outra surda. O enredo dessa fábula aborda a importância

da amizade entre surdos e ouvintes, concluindo com um apelo pela valorização das diferenças. Segundo as autoras, o livro foi concebido a partir de atividades realizadas em sala de aula, incluindo uma apresentação teatral em Libras por crianças surdas, a produção do texto em *signwriting* (escrita de sinais) e na língua portuguesa, bem como ilustrações feitas por um dos alunos que participou do processo.

Pensado de forma artesanal, a obra oferece três formas de leitura nas páginas pares, a saber: através do texto em português, do desenho do sinal e da escrita do sinal (SW). Nas páginas ímpares, há ilustrações que complementam o desenvolvimento e interpretação da história, como mostram a ilustração abaixo.

Figura 01: Imagem retirada do livro *A cigarra surda e as formigas*.



Fonte: Oliviera e Boldo (2002).

2.2 Proposta de atividades de leitura literária

Após toda a reflexão feita até aqui, apresentamos uma sugestão de práticas pedagógicas que possam levar o aluno a

Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições, formular propostas, e intervir e tomar decisões democraticamente sustentadas, que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global (Brasil, 2018, 485).

Conteúdo: Gênero textual fábula

Turma: Ensino Fundamental (Anos iniciais e finais) e Ensino Médio.

Objetivo geral:

- Compreender as características do gênero fábula e suas temáticas.

Objetivos específicos:

- Refletir sobre valores morais e sociais presentes nas fábulas.
- Relacionar o texto literário com os aspectos histórico, social e cultural.
- Discutir sobre a importância da inclusão.

As atividades de leitura estão organizadas de forma a promover a compreensão aprofundada do texto, o desenvolvimento da autonomia e o estímulo ao pensamento crítico dos alunos. A estratégia adotada visa estruturar o processo de ensino da leitura em etapas sequenciais e articuladas, permitindo a criação de procedimentos gerais passíveis de aplicação em diversas situações e gêneros textuais.

Inicialmente, o professor deve promover a ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes e a definição clara dos objetivos da leitura, preparando o ambiente para uma imersão eficiente no conteúdo proposto – pré-leitura (Solé, 1998). Em seguida, durante o processo de leitura, recomenda-se a utilização de táticas que estimulem o monitoramento contínuo da compreensão, como a identificação e anotação de pontos-chave, o uso do sublinhado de trechos significativos, a reorganização de ideias e a formulação de questionamentos que permitam ao leitor ajustar sua compreensão em tempo real.

1º Momento:

Pré-leitura

Antes da leitura, o professor atua na ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, estimulando-os a fazer conexões entre suas experiências pessoais e o conteúdo que será explorado. Essa fase pré-leitura pode incluir atividades como:

- Exploração do título e análise de imagens, que despertam a curiosidade e contextualizam o tema;
- Discussão de hipóteses e formulação de perguntas iniciais,

promovendo um enquadramento conceitual que orienta o foco para elementos essenciais do texto.

Essas práticas preparam a base cognitiva dos estudantes, facilitando a compreensão e estabelecendo ligações diretas entre o que já sabem e o novo material.

Compreensão

- a) Apresentação da obra *A Cigarra Surda e as Formigas*.

Ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre:

- O gênero textual fábula,
- O título;
- Discussão de hipóteses sobre o conteúdo e a formulação de perguntas iniciais;
- Análise de imagens.

Espera-se que os alunos ouvintes estabeleçam relação com a fábula da cultura ouvinte *A cigarra e a formiga*.

- b) Definição de objetivos para a leitura:

- Leitura coletiva da fábula: projetar a fábula por um datashow para facilitar a leitura para todos os alunos, pois o livro contempla a Libras e a Língua Portuguesa.

- c) Apresentar as características da fábula:

- Narrativas curtas;
- Na maioria das vezes os personagens são animais ou objetos personificados;
- Têm como principal objetivo transmitir uma lição de moral ou ensinamento.

2º Momento:

Durante a leitura

Essa etapa é concebida para que o leitor atue de maneira participativa, utilizando os conhecimentos ativados anteriormente para validar ou revisar suas hipóteses iniciais.

Durante a leitura, os alunos são incentivados a monitorar continuamente sua compreensão. Nessa fase, adota-se um conjunto de estratégias interligadas:

- A anotação de pontos-chave e o sublinhado de trechos significativos permitem a identificação de dúvidas e a identificação de conceitos relevantes;
- A reorganização das ideias e pausas para questionamentos garantem a

síntese do entendimento em tempo real, ajustando a interpretação conforme a leitura avança.

Interpretação

a) Perguntas diversas para:

- Verificar o entendimento dos alunos referente ao tema, ao enredo e à moral da fábula;
- Relacionar as características dos animais personagens da fábula com às das pessoas (ficção e realidade), escrever no quadro as duas personagens e elencar as características de cada uma, à medida em que os alunos forem respondendo;
- Atribuir sentidos às informações presentes na fábula – inclusão e o uso inadequado de palavras com sentido discriminatório como coitada, desprezar;
- Ressaltar a importância da língua para a comunicação e a socialização;
- Refletir sobre a diversidade, de forma a levar os alunos a compreenderem que cada grupo da sociedade, assim como as espécies de animais, possui suas características que as constituem como o ser que é, não sendo adequado alguém querer alterá-las.

Durante esses questionamentos, com a ajuda de um intérprete, os alunos surdos serão instigados a participarem da discussão.

Para finalizar a reflexão, faz-se necessário explicar sobre literatura e cultura, para informar os alunos sobre a cultura surda e os artefatos culturais produzidos pela comunidade surda.

3º Momento:

Pós-leitura

Nessa etapa, o objetivo é consolidar, aprofundar e ampliar a compreensão do texto. Aqui, o professor propõe atividades de síntese como resumos, debates e reescrita crítica, que dialogam diretamente tanto com as hipóteses formuladas na pré-leitura quanto com os pontos-chave identificados durante a leitura. Adicionalmente, a comparação de interpretações entre os alunos e a verificação das hipóteses inicialmente apresentadas permitem que o grupo confronte e refine suas impressões, integrando e sistematizando o aprendizado de forma coesa.

Aplicação

a) Produção de releitura de fábulas:

- Dividir os alunos em grupos;

- Comentar que a fábula lida é uma releitura, com o objetivo de representar a identidade do surdo;
- Devem ter o tempo estipulado para trabalhar na criação;
- Retomar, de forma breve, a fábula lida e explicitar os objetivos da releitura;
- Expor os critérios de avaliação, incentivando a criatividade, a interpretação dos elementos centrais das fábulas originais e a participação de todos os alunos.
- Informar sobre a possibilidade de utilizarem recursos visuais, dramatizações, ou outras formas de expressão artística para apresentar suas versões das fábulas.

b) Apresentação das fábulas: Cada grupo terá a oportunidade de compartilhar com a turma a sua interpretação e releitura da fábula selecionada. A ordem de apresentação pode ser decidida pelos próprios alunos ou por meio de sorteio, visando uma dinâmica equitativa. É de suma importância que todos os integrantes do grupo participem ativamente desta atividade, uma vez que ela possui um caráter avaliativo. Cada grupo deve apresentar não apenas as modificações realizadas na fábula original, mas também as razões por trás de suas escolhas criativas, proporcionando uma compreensão mais abrangente do processo de releitura.

c) Roda de conversa e reflexão: Esse momento consiste na organização da sala em formato de círculo, facilitando a discussão entre os alunos surdos e ouvintes sobre as diferentes abordagens de inclusão presentes nas fábulas produzidas e apresentadas. Durante a roda de conversa, será fomentada uma reflexão profunda acerca da importância da inclusão na sociedade contemporânea. Os alunos serão instigados a compartilhar suas percepções, *insights* e análises críticas sobre como a inclusão foi abordada nas releituras. Este processo promoverá uma compreensão mais ampla dos conceitos de inclusão e sua relevância no contexto social, estimulando um diálogo enriquecedor entre os participantes da aula.

A prática autônoma e reflexiva da leitura literária promove uma internalização de saberes que ultrapassa a mera absorção de informações, proporcionando ao leitor a oportunidade de reconfigurar seus conhecimentos à luz de seu contexto sócio-histórico (Solé, 1998). Dessa forma, a literatura, além de fomentar a formação crítica, exerce um papel transformador que impacta tanto o desenvolvimento individual quanto a construção de valores sociais. Segundo Candido (1995), ela não deve ser encarada apenas como um componente

curricular, mas como um meio vital de estimular o olhar crítico e promover o diálogo sobre questões sociais, políticas e econômicas, contribuindo assim para a consolidação de práticas inclusivas e o fortalecimento da cidadania.

Ao conectar de forma sistemática as três etapas – pré-leitura, leitura e pós-leitura (Solé, 1998) e compreensão, interpretação e aplicação (Zilberman, 1989) – o professor estrutura um processo de aprendizagem contínuo e articulado. Essa abordagem garante não apenas a assimilação do conteúdo literal, mas também o desenvolvimento de uma interpretação crítica, pois cada fase alimenta a seguinte: o preparo cognitivo inicial orienta a leitura ativa, que, por sua vez, é reafirmada e aprofundada através de atividades reflexivas finais.

2.3 Análise da proposta pedagógica

As aulas seguem o planejamento expositivo-dialogado, combinando elementos da exposição tradicional com a interação e participação dos alunos. O professor compartilha informações e incentiva o diálogo e a participação ativa dos estudantes durante a exposição. Isso possibilita a compreensão dos determinantes sociais da educação, porque permite o questionamento, ao mesmo tempo em que proporciona a aquisição de informações, favorece suas análises críticas, resultando na produção de novos conhecimentos, elimina a relação pedagógica autoritária, valoriza a experiência e conhecimentos prévios dos alunos, estimula o pensamento crítico por meio de questionamentos e problematizações.

No que tange a metodologia para abordagem da literatura surda em sala de aula, recorre-se ao método de Solé (1998) e ao método hermenêutico proposto por Jauss (1979) e Zilberman (1989) visto que, em ambas as abordagens, está evidente a centralidade do leitor na construção do sentido durante o processo de leitura; o ato de ler é entendido como um processo ativo e dinâmico, em que o leitor participa ativamente através de estratégias que envolvem a ativação de conhecimentos prévios, o monitoramento contínuo da compreensão e a ressignificação do conteúdo lido.

No método de Solé (1998), o ensino da leitura é organizado em fases – pré-leitura, leitura e pós-leitura –, nas quais o leitor é estimulado a ativar seus conhecimentos prévios, formular hipóteses e monitorar sua

compreensão ao longo da leitura. Essa estrutura não apenas dinamiza o processo, mas também promove ajustes em tempo real, permitindo que o leitor se adapte à diversidade dos textos e contextos apresentados. De forma semelhante, os teóricos Jauss (1979) e Zilberman (1989) enfatizam um ciclo interpretativo contínuo, no qual a compreensão, a interpretação e a aplicação do texto são etapas interdependentes, destacando o caráter dialógico e flexível da atividade de leitura.

Ademais, ambas as abordagens destacam a importância da contextualização e da experiência pessoal do leitor. No método de Solé, a ativação dos conhecimentos prévios e a definição de objetivos na etapa de pré-leitura são fundamentais para contextualizar a experiência do leitor com o texto. De maneira análoga, a proposta hermenêutica de Jauss e Zilberman pressupõe que o contexto histórico, cultural e social do leitor desempenha um papel decisivo na interpretação, fazendo com que suas experiências e convicções individuais influenciem a construção de significados.

Por fim, tanto Solé quanto os proponentes da hermenêutica defendem a integração entre o conhecimento prévio e a construção de novos sentidos. Enquanto o método de Solé enfatiza que as estratégias de leitura possibilitam a transferência de procedimentos gerais para diversas situações e textos, permitindo um diálogo constante com a obra, o método hermenêutico ressalta que o primeiro contato com o texto estabelece as bases para interpretações mais profundas. Essa interação entre resgate de conhecimentos e a criação de novos significados reforça o caráter dinâmico e interativo da leitura, colocando o leitor como protagonista fundamental no processo interpretativo.

Em síntese, o presente estudo reafirma a relevância da literatura surda não apenas como ferramenta de inclusão e formação crítica, mas também como instrumento que propicia o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Ao articular conceitos clássicos da teoria hermenêutica com inovações recentes em estratégias de ensino e recursos tecnológicos, a proposta evidencia o potencial transformador de uma educação que integra diversas formas de expressão e valoriza as identidades culturais dos alunos. Contudo, reconhece-se que o alcance efetivo dessas práticas depende da superação de barreiras normativas e estruturais, como as dificuldades de implementação da Libras no cotidiano

escolar. Dessa forma, recomenda-se que investigações futuras se debrucem sobre dados empíricos e estudos de caso que comprovem os benefícios dessas atividades, reforçando a validade da proposta metodológica e contribuindo para o aprimoramento das políticas de inclusão.

Para enfatizar o impacto social da proposta, o texto destaca o papel transformador da literatura surda ao promover a efetiva integração de alunos surdos e ouvintes no ambiente escolar. Essa abordagem possibilita a reflexão crítica sobre os desafios pedagógicos atuais ao mesmo tempo em que estimula a necessidade de repensar os currículos e fortalecer a formação continuada dos docentes.

Pesquisas empíricas recentes reforçam a eficácia da utilização de materiais adaptados na promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Estudos de caso realizados em escolas que adotaram recursos multimodais, combinando a Língua Brasileira de Sinais, textos adaptados e recursos digitais, demonstram uma melhora significativa na compreensão leitora e na interação dos alunos surdos com o conteúdo. Por exemplo, pesquisas conduzidas por Silva *et al.* (2021) evidenciaram que a implementação de materiais adaptados contribuiu para o desenvolvimento da autonomia e da identidade crítica dos estudantes, comprovando a relevância de integrar essas práticas ao cotidiano educativo. Tais evidências sugerem que a adaptação dos materiais didáticos e a capacitação constante dos docentes são estratégias fundamentais para a efetivação da inclusão no ambiente escolar.

A análise aqui apresentada evidencia que, embora haja uma base normativa e teórica sólida em apoio à inclusão, a prática pedagógica ainda enfrenta desafios significativos, sobretudo na capacitação dos docentes em Libras e na oferta de materiais adaptados. Esse contraste entre o ideal normativo e a realidade prática representa uma oportunidade para o desenvolvimento de estratégias de intervenção, as quais devem ser monitoradas e avaliadas com instrumentos que permitam mensurar os resultados das atividades pedagógicas propostas.

Considerações finais

A análise empreendida neste artigo evidencia que a Literatura Surda representa, de fato, um campo repleto de possibilidades pedagógicas para a promoção de uma educação inclusiva. Ao integrar aspectos da hermenêutica (Bleicher, 1992), dos direitos à literatura (Candido, 1995) e das estéticas da recepção (Jauss, 1979; Zilberman, 1989), o estudo aponta para uma abordagem que valoriza a pluralidade interpretativa e as especificidades culturais dos alunos surdos.

Assim, os referenciais normativos, expressos na BNCC e na legislação que regulamenta a Libras, aliados aos argumentos teóricos e empíricos discutidos, constituem a base necessária para a implementação de práticas pedagógicas que rompam com a exclusão e promovam a inclusão. As atividades pedagógicas aqui propostas demonstram seu potencial transformador ao fomentar o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação, além de estimular a reflexão crítica acerca dos valores morais e sociais presentes na literatura.

Portanto, a Literatura Surda, ao ser incorporada de maneira sistemática no ensino de Língua Portuguesa, não apenas contribui para a formação integral dos alunos, mas também fortalece os princípios democráticos e inclusivos na escola, promovendo a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Embora a Base Nacional Comum Curricular, aliada às normativas da Lei 10.436 e do Decreto 5.626, estabeleça um marco normativo robusto para a inclusão plena do aluno surdo, na prática, verifica-se uma divergência significativa entre o referencial teórico, que valoriza a formação de um leitor crítico e a utilização de estratégias interpretativas eficazes, conforme Solé, (1998), e a realidade dos estágios docentes, onde a ausência de preparação específica em Libras e a escassez de materiais adaptados configuram uma lacuna na efetivação desses princípios inclusivos.

Diante dessa análise crítica, torna-se imperativo que os desafios identificados sejam convertidos em práticas pedagógicas revisadas. A integração de atividades que contemplem não apenas a dimensão estética da literatura, mas também os mecanismos de interpretação e mediação cultural, revela-se crucial para superar as barreiras existentes. Essa

continuidade propõe um aprofundamento das questões abordadas, incentivando uma abordagem integradora que dialogue com as lacunas metodológicas apontadas e promova a efetividade dos direitos e da cidadania dos alunos surdos, aspecto que pode ser enriquecido por meio de evidências empíricas que validem tais intervenções.

Referências

BLEICHER, J. **Hermenêutica contemporânea**. Tradução: Maria Georgina Segurado. Lisboa: Edições 70, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images /BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site. pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 29 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, 25 de abril de 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2004-2006/2005/Decreto /D5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 10 fev. 2024.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. O Direito à Literatura. 3ª Edição. São Paulo: Duas Cidades, 1995

JAUSS, H. R. **A estética da recepção**: colocações gerais. Trad. Luiz Costa Lima e Peter Naumann. In: et al. A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. Seleção, coordenação e prefácio de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 43-61.

KARNOPP, L. B.; MACHADO, R. N. Literatura surda: ver histórias em língua de sinais. 2 Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação (CD) – **2SBECE**. Canoas: ULBRA, 2006.

KARNOPP, L. B. Produções culturais de surdos: Análise da Literatura Surda. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [36]: 155 - 174, maio/agosto 2010.

MOURÃO, C.H.N. **Literatura Surda**: produções culturais de surdos em Língua de Sinais. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, 2011.

OLIVEIRA, C. E.; BOLDO, J. **A cigarra surda e as formigas**. Erechim, RS: Corag, 2002. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/434051891/A-cigarra-surda-e-as-formigas-pdf>. Acesso em 10 fev. 2024.

ROJO, R. H. R.; MOITA LOPES. Linguagem, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL/DPEM. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004.

SILVA, M. R.; SANTOS, L. P., OLIVEIRA, J. D.; ALMEIDA, R. F. A eficácia dos materiais adaptados na promoção de práticas pedagógicas inclusivas: um estudo de caso em escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, 26(2), p. 123-145, 2021.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STOCK, I. M. – A Importância da Literatura Surda no Desenvolvimento Educacional da Criança Surda. **Revista Eficaz** – Revista científica online. ISSN 2178-0552, 2010.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4 ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2023. Disponível em: https://www.academia.edu/41857386/As_imagens_do_outro_sobre_a_cultura_surda. Acesso em: 15 fev. 2025.

SUTTON-SPENCE, R. **Literatura em libras**. [tradução Gustavo Gusmão]. 1. ed. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021. Disponível em: http://files.literaturaemlibras.com/Literatura_em_Libras_Rachel_Sutton_Spence.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

ZAPATER, A. R.; SILVEIRA, D. M.; VITTA, A.; PADOVANI, C. R.; SILVA, J. C. P. da. **Postura sentada**: a eficácia de um programa de educação para escolares. *Ciência & Saúde Coletiva*, 9(1). 2004. 191-199.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

Desafios da atuação docente para a inclusão do estudante com transtorno do espectro autista no ensino regular

Lucinéia da Silva Melo Ribeiro¹
Lucia Terezinha Zanato Tureck²

Resumo: Ações para implementação da universalização da educação, desde a Constituição Federal de 1988, resultaram em maior conhecimento pela sociedade, ampliando a demanda de matrículas de pessoas com deficiência no ensino regular. Nos últimos anos, houve aumento significativo do número de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular em escolas públicas e privadas, o que tem exigido, consequentemente, uma maior presença de profissionais de apoio. Em Cascavel - PR, a Secretaria Municipal de Educação publicou a Portaria n.º 035/2018, que “estabelece critérios para a solicitação e disponibilização de Professor de Apoio Pedagógico - PAP nas escolas da rede municipal”. Nesse contexto, o objetivo deste estudo é apresentar os resultados de uma discussão mobilizada nas unidades de ensino da rede municipal de Cascavel - PR acerca do Parecer CNE/CP n.º 50, de 5 de dezembro de 2023, homologado pelo Ministério da Educação em dezembro de 2024, o qual estabeleceu Orientações Específicas para o público da Educação Especial: Atendimento a Estudantes com TEA. Os dados foram analisados com base no método do materialismo histórico-dialético. Espera-se que ações de amplos debates e discussões por meio da formação continuada fomentem a participação coletiva dos profissionais da escola, de modo a contribuir para a conscientização da importância da atuação docente na aprendizagem de alunos autistas, efetivando-se o processo de inclusão escolar, fundamental para formação e emancipação humana do estudante com TEA.

¹Mestranda em Educação pelo PPGE/Unioeste. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3406725997947763>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-9899-2295>. E-mail: lucineiamelo0304@gmail.com.

²Docente do Curso de Pedagogia e do PPGE/Unioeste, *campus* de Cascavel - PR. Doutorado pelo Instituto de Letras da UFBA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7585352432396424>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0684-8697>. E-mail: lucia.tureck@unioeste.br

Palavras-chave: Autismo; Inclusão escolar; Parecer CNE n.º 50/2023; Professor de Apoio Pedagógico.

Challenges of teaching for the inclusion of students with autistic spectrum disorder in regular education

Abstract: Actions to implement the universalization of education, since the Federal Constitution of 1988, have resulted in greater awareness by society, increasing the demand for enrollment of people with disabilities in mainstream education. In recent years, there has been a significant increase in the number of children and adolescents with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular education in public and private schools, which has required a greater presence of support professionals. In Cascavel - PR, the Municipal Department of Education published Ordinance No. 035/2018, which "establishes the criteria for requesting and providing a Pedagogical Support Teacher - PAP in municipal schools". In this context, the aim of this study is to present the results of a discussion mobilized in the teaching units of the Municipal Network of Cascavel - PR about the CNE/CP Opinion No. 50, of December 5, 2023, approved by the Ministry of Education in December 2024, which established specific guidelines for the special education public: Support for Students with ASD. The data were analyzed using the method of historical-dialectical materialism. It is hoped that broad debates and discussions through in-service training will promote the collective participation of school professionals to help raise awareness of the importance of teaching in the learning of autistic students, making the process of school inclusion a reality, which is fundamental for the education and human emancipation of students with ASD.

Keywords: Autism; School inclusion; CNE Opinion 50/2023; Educational support teacher.

Introdução

A partir da Constituição Federal de 1988, a sociedade teve maior conhecimento de ações coletivas e políticas, além de participar mais ativamente em prol de uma educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino. Esse cenário tem demandado ações políticas para a superação do histórico de exclusão que marcou profundamente a educação escolar de pessoas com deficiência em nosso país. Atualmente, a luta para assegurar a qualidade e a equidade na educação para todos, especificamente dos grupos considerados vulneráveis na sociedade, continua, haja vista que a matrícula escolar é um direito subjetivo e inalienável, não sendo permitida nenhuma recusa por parte da instituição de ensino.

Nesse âmbito, este trabalho tem como objetivo discutir especificamente a cerca do serviço de apoio pedagógico na sala de aula, conforme a Deliberação do Conselho Municipal de Educação (CME) de Cascavel - PR n.º 01/2018 (Cascavel, 2018a) de Cascavel - PR, cujo intuito é “eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de alunos com Deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista”, e o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Pleno (CP) n.º 50 de 2023, que estabeleceu orientações específicas de atendimento aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A modalidade da educação especial tem provocado amplos debates e discussões sobre a inclusão desse público de interesse em diferentes espaços educacionais. Nos últimos anos, houve aumento significativo do número de crianças e adolescentes com TEA no ensino regular, necessitando, desse modo, de mais profissionais de apoio. A educação especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação, e os alunos com TEA fazem parte do público do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo considerados como “aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e /ou estereotípias motoras”(Cascavel, 2018a, p. 26).

Considerando esse grupo específico, o Parecer³ CNE/CP n.º 50, de 5 de dezembro de 2023, homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em dezembro de 2024, estabeleceu “Orientações Específicas para o público da Educação Especial: Atendimento a Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”. Em suas 20 páginas, esse Parecer do CNE⁴ apresenta a revisão da legislação com orientações sobre como concretizá-la na escola, por exemplo, a realização do estudo de caso, o planejamento do AEE e do Plano Educacional Individualizado (PEI), a participação da família, a atuação do professor regente, dentre outras.

O CNE, dentre suas atribuições, emite Pareceres e Deliberações, a fim de

Atender às demandas, dúvidas e pedidos de orientação da sociedade, constituindo um espaço de fortalecimento das relações com os demais sistemas de ensino, em sua função indutora e orientadora. Uma das demandas mais recorrentes da sociedade, tanto no âmbito público quanto no privado, refere-se à modalidade de Educação Especial, que é frequentemente discutida em amplos debates sobre a inclusão educacional. Esses debates levantam questões de grande interesse e muitas dúvidas relativas ao atendimento, considerando principalmente a diversidade do nosso país, no contexto de uma política nacional equitativa e inclusiva ao longo da vida (Brasil, 2024, p. 1-2).

³ Significado de parecer: “Opinião especializada sobre alguma coisa: parecer médico. [Jurídico] Juízo sobre uma questão jurídica emitido em processo por um órgão público ou funcionário especializado: parecer legal. Opinião; modo de se expressar, de pensar; ação de julgar” (Pareceres, ([20--])).

⁴ “O CNE tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade. As atribuições do Conselho são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira. Compete ao Conselho e às Câmaras exercerem as atribuições conferidas pela Lei 9.131/95, emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes, cabendo, no caso de decisões das Câmaras, recurso ao Conselho Pleno” (Brasil, [20--])).

Assim como no âmbito da União, o município de Cascavel - PR conta com um CME desde a criação do seu sistema municipal de educação. Esse órgão orienta toda a rede de ensino, como ocorreu com a Deliberação n.º 01, de 27 de junho de 2018 (Cascavel, 2018a), que estabeleceu as Normas Complementares para a Modalidade da Educação Especial e da Organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE, para alunos matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental - Anos iniciais e na Educação de Jovens e Adultos-fase I, do Sistema Municipal de Ensino de Cascavel – SME/Cascavel, acompanhada do Parecer n.º 009/2018, também do CME (Cascavel, 2018b).

Por sua competência, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Cascavel publicou a Portaria n.º 035/2018, que estabelece critérios para a solicitação e disponibilização de Professor de Apoio Pedagógico nas escolas da rede municipal (Cascavel, 2018c). Esse professor especializado em Educação Especial atua junto ao professor regente da classe, propondo atividades e recursos de acessibilidade disponibilizados aos alunos mediante a avaliação psicoeducacional em contexto escolar, e não apenas laudo médico, para o atendimento em sala.

Conforme determina o CME de Cascavel - PR, o Professor de Apoio Pedagógico (PAP) deve ter formação em curso superior, licenciatura em Pedagogia e especialização em Educação Especial ou AEE, podendo atender a alunos cegos (Braille), surdos (Libras) e com TEA, com a devida comprovação da formação por meio de certificado e autorização pela SEMED. A definição do PAP é estritamente de cunho pedagógico, que requer necessidade de intenso e contínuo apoio aos alunos com deficiência ou TEA, em conjunto com instituição de ensino e a Divisão da Educação Especial, após acompanhamento e avaliação em contexto escolar.

Cabe também ao município de Cascavel - PR fornecer profissionais responsáveis pelas atividades do cuidar, como alimentação, higiene e acomodação do aluno com necessidades especiais. Dependendo das comorbidades que o aluno com deficiência ou TEA apresenta, são necessários cuidados especiais e apoio pedagógico dos profissionais especializados, cada um com suas atribuições especificadas conforme Deliberação n.º 01/2018 (Cascavel, 2018a).

O PAP é, portanto, responsável pelo planejamento e pela adaptação de atividades a partir dos conteúdos curriculares, atendendo às

especificidades do aluno autista em sala de aula. O apoio pedagógico ao estudante com TEA dever ser mediado coletivamente com o professor regente, propondo-se intervenções pedagógicas individualizadas, mas contemplando-se os mesmos conteúdos curriculares em estudo pelos demais alunos da classe, em consonância com a proposta teórica e metodológica abordada pelo Currículo da Rede Municipal de Ensino de Cascavel (Cascavel, 2020), favorecendo ações para o desenvolvimento e para processo de ensino-aprendizagem, efetivando-se a inclusão escolar.

Metodologia

Os dados reunidos neste estudo foram analisados a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético. Para entender e explicar as características relacionadas ao atendimento do PAP, foram levadas em consideração as suas condições econômicas, sociais, políticas e culturais. Embora o ser humano seja influenciado historicamente, o avanço do pensamento materialista permite analisar e explicar tanto as determinações objetivas quanto as subjetivas e econômicas. As condições históricas, o modo de produção e a posição econômica atual, além da relação entre capital e trabalho, moldam tanto a vida material quanto a intelectual das pessoas. O poder de escolha não é garantido para todos. No sistema capitalista, a liberdade se torna uma abstração que disfarça a opressão e a exploração dos capitalistas sobre os trabalhadores, que são obrigados a vender a sua força de trabalho, sem alternativas.

De acordo com Batista e Orso (2014), é preciso romper com a alienação, que submete o homem à sua estupidez, tornando-o incapaz de compreender a essência da vida humana, para além de sua sobrevivência. Para Marx (2004), “A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade animal” (Marx, 2004, p. 84). No entanto, espaços de análise e reflexão como esses são essenciais no processo de garantir a democracia e a luta para que as pessoas com deficiência possam realmente ocupar o seu lugar na sociedade.

Discussão e Resultados

Em atividade pedagógica de início ano letivo de 2025, oportunizaram-se aos professores da Educação Infantil e do Ensino

Fundamental I da rede pública municipal de Cascavel - PR, nas unidades de ensino, a leitura e a discussão do Parecer CNE/CP n.º 50/2023, que trata de orientações para o AEE e para os estudantes autistas no contexto atual da educação inclusiva. As considerações e os apontamentos dos professores foram registrados em Ata⁵.

Em Cascavel - PR, tem-se notado, nos últimos anos, a presença mais expressiva de crianças com deficiências, especificamente autistas, cenário acompanhado de grandes desafios para o redimensionamento das ações pedagógicas em sala de aula. Em vista disso, a Deliberação CME n.º 01/2018 (Cascavel, 2018a) estabeleceu normas complementares para a Modalidade da Educação Especial e da Organização do AEE, de alunos matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental anos iniciais e na Educação de Jovens e Adultos fase I.

A matrícula é um direito subjetivo e inalienável, não sendo permitida nenhuma recusa por parte das instituições de ensino do sistema municipal. Com mais crianças e adolescentes com TEA no ensino regular em escolas públicas e privadas, é necessária a presença de profissionais de apoio. Considera-se um aluno com TEA “aquele que apresenta um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras” (Cascavel, 2018a, p. 26).

Em leitura do Parecer CNE/CP n.º 50/2023, nota-se a menção à Lei n.º 12.764/2012, um marco importante no que concerne aos direitos da pessoa com TEA, pois instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, sendo a primeira a considerar o autista como uma pessoa com deficiência. Além disso, acena-se para a Lei n.º 13.146, 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a qual, considerando o modelo biopsicossocial, conceitua a deficiência não mais como uma condição do sujeito, e sim como decorrência da sua interação com as barreiras presentes e impostas pela sociedade. O conceito de barreiras refere-se a tudo o que impossibilita, obstrui e/ou impede o sujeito de acessar espaços, serviços ou produtos onde vive.

⁵ Por meio de protocolo na Prefeitura, foi solicitado acesso ao relatório de uma escola (Ata n.º 001/2025), com o intuito de subsidiar a análise reflexiva dos aspectos que orientam o AEE de estudantes autistas em sala de aula no ensino regular, enunciados no Parecer n.º 50/2023.

Na sequência, foi realizada leitura coletiva do Parecer com o grupo de professores presentes na unidade escolar no período matutino. As discussões pautaram-se em alguns tópicos significativos do referido documento, como o termo profissional de apoio pedagógico, a organização das atividades adaptadas que se centram no professor regente e não mais no PAP, o estudo de caso com questões que envolvem a criança, a articulação com a família e demais profissionais que atendem ao aluno e a formação continuada e direcionada ao professor que atende ao aluno com TEA.

Após leitura e a discussão do documento, foram elencadas as principais dificuldades que os professores enfrentam no cotidiano escolar, como a formação adequada aos profissionais que lidam com o grupo da Educação Especial e material adequado para o trabalho pedagógico com determinadas especificidades. Por outro lado, há que se pontuar acerca do diálogo que a escola realiza com a família e profissionais que atendem a essas crianças. Já são organizados, dentro das possibilidades, o acolhimento e a rotina para melhor adaptação da criança à escola. Quanto às mudanças que poderiam ser realizadas e que seriam positivas para o trabalho qualitativo, os docentes citaram: a disponibilização de mais materiais pedagógicos, formações continuadas que relacionem teoria e prática, a existência de profissionais da área da Psicologia para auxiliar na condução de determinadas questões que envolvem a relação entre família e escola, considerando a relevância desse atendimento, e avaliações externas adaptadas para esse público da Educação Especial.

Considera-se que as orientações contidas no Parecer em análise estão diretamente relacionadas ao debate em questão, influenciando as ações e as práticas pedagógicas no ambiente escolar. A conselheira Mariana Lúcia Agnese Costa e Rosa, na declaração de voto contrário ao referido documento, afirma que o grupo de elaboração do Parecer não teve publicação por meio de portaria, ferindo, desse modo, o direito à informação e à participação da sociedade, por infringir os princípios democráticos e de transparência.

O aumento atual na demanda por atendimento a alunos com deficiência ou com TEA amplia expressivamente os desafios das instituições escolares. No plano de ações, foi enfatizada pelos docentes que analisaram o Parecer CNE/CP n.º 50/2023 a importância de realizar reuniões e diálogos periódicos com os professores regentes, com os PAPs, com os docentes da Sala de Recursos Multifuncional, com a direção, com a coordenação pedagógica e com famílias, abordando a frequência das

terapias, o acompanhamento na Sala de Recursos Multifuncional, o uso de medicamentos, conforme indicado nos laudos médicos, e todo o suporte necessário para promover o avanço da aprendizagem.

No desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola, os professores sinalizaram para a necessidade de materiais diversificados e adaptados às especificidades de cada aluno, com registros por meio de fotos, vídeos e anotações, sempre com a autorização da família, com o intuito de garantir a qualidade no processo de aprendizagem. A importância de colocar em prática o planejamento de ação a longo prazo também foi ressaltada, incluindo a formação contínua do PAP, para garantir um atendimento individualizado dentro da sala de aula.

O Parecer CNE/CP n.º 50/2023 destaca a importância de comprovar a necessidade de apoio ao aluno por meio de uma avaliação pedagógica, como no caso de um estudante com TEA, com foco na visão social da deficiência, sem que o laudo médico e a prescrição sejam considerados a base para essa determinação. Nessa perspectiva, o professor regente é o responsável em garantir aos estudantes com TEA a sua inclusão e aprendizagem, “podendo ser apoiado pelo professor da sala de recursos e da equipe pedagógica da escola” (Brasil, 2024, p. 17). Ademais,

Ressalta-se a importância do papel do Estado na formação continuada de professores e sugere-se que, além de possuir Licenciatura Plena em sua área de atuação, busquem formação continuada em educação inclusiva, **a partir da perspectiva do modelo social da deficiência**. Tais conhecimentos são essenciais para que o professor possa eliminar barreiras que possam prejudicar ou impedir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2024, p. 17, grifo nosso).

O papel da formação continuada é inegável, ainda mais considerando-se a histórica concepção de incapacidade a respeito das pessoas com deficiência. Mello, Nuernberg e Block (2014) explicam que, por meio das concepções pautadas do modelo médico da deficiência, acredita-se que é possível reabilitar ou curar o indivíduo, pois, recebendo o AEE e as terapias diversas oferecidas pelo mercado, a criança poderá ser curada da deficiência. Nesse sentido, tira-se do trabalho pedagógico o

foco de desenvolvimento pleno do indivíduo. Os autores destacam que o modelo biopsicossocial da deficiência rompe com essa concepção que se refere apenas ao corpo e às condições individuais da pessoa com deficiência, considerando as múltiplas interações pessoais, ambientais e sociais no contexto, de modo a questionar e identificar as barreiras que impedem o indivíduo de participação na sociedade, como as demais pessoas.

O que chama atenção é que, no Parecer, nem o termo, nem as atribuições referentes ao PAP são pautados. Utiliza-se a expressão Profissional de apoio escolar, que exerce a função de alimentação, de higiene e de locomoção do aluno com deficiência ou TEA, o que requer a comprovada necessidade por meio do estudo de caso em uma perspectiva pedagógica e social da deficiência. Não se atribui a esse profissional desenvolver atividades de cunho pedagógico, já que “não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público-alvo da educação especial, e nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno” (Brasil, 2024, p. 15). Percebe-se a ausência de um PAP que apoie alunos autistas no processo de apropriação do conhecimento científico. Quando se preocupa apenas com o cuidado, que também é importante, deixa-se de priorizar a aprendizagem, evidenciando-se uma concepção biomédica da deficiência em detrimento da perspectiva social empregada no documento.

De acordo com Prause (2020), “a atividade de ensino ao aluno com TEA deve ocorrer de forma conjunta entre o PAP e o professor regente, concomitantemente ao trabalho realizado na turma em que o aluno está matriculado, a fim de superar as barreiras que impedem a aquisição dos conhecimentos” (Prause, 2020, p. 79). Assim sendo, entende-se que o município de Cascavel - PR está muito além do referido Parecer no que se refere ao atendimento do PAP aos alunos com deficiência ou TEA, profissional que atua conjuntamente com o professor regente, atendendo às especificidades do aluno em sala de aula, no contexto de inclusão, como garantido pela legislação municipal (Cascavel, 2018a, 2018b, 2018c).

Um dos desafios no trabalho colaborativo entre professores regentes e professores da sala de recursos multifuncional que atendem ao aluno com TEA pode ser o diálogo pedagógico, devido a múltiplos fatores, como a dificuldade de organização de cronogramas de hora atividade, a ausência de momentos para troca de experiências ou pelo fato de o atendimento ocorrer em contraturno escolar. Essas questões

interferem no trabalho e podem dificultar a elaboração e condução de práticas adequadas ao desenvolvimento do aluno. As experiências que estão dando resultado, muitas vezes, passam despercebidas pelo corpo docente durante o processo de ensino e aprendizagem, pois as ações mais individualizadas, isto é, cada um no seu mundinho, resultando em fracasso escolar. Isso salienta a necessidade de se pensar em formas para organizar momentos de diálogo entre os professores, de trocas de experiências, de avaliação e de redimensionamento entre os pares.

Giaretta (2024) argumenta que a Psicologia Histórico-Crítica e a Pedagogia Histórico-Crítica são perspectivas essenciais para se compreender a educação escolar no que se refere ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores e à mediação do professor para apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela sociedade. A interação entre o PAP e o professor regente no atendimento ao indivíduo com deficiência ou com TEA não acontece de forma diferente, é condição fundamental para o desenvolvimento intelectual e de suas funções mentais. A autora enfatiza que, por meio da articulação entre as abordagens supracitadas, a formação integral do aluno acontece por meio de “mediação social, a apropriação dos conhecimentos históricos e o desenvolvimento de uma consciência crítica” (Giaretta, 2024, p. 367), a partir de um trabalho educativo e sistematizado. A pesquisadora acrescenta:

Assim, a educação escolar desempenha um papel central na formação humana ao proporcionar a articulação entre conhecimentos culturais e científicos em consonância com práticas educativas adequadas, possibilitando a superação de uma visão restrita a interesses imediatistas, como o consumo e o utilitarismo. Ao promover uma compreensão mais aprofundada da realidade, o indivíduo passa a refletir criticamente sobre a totalidade social em que está inserido, desenvolvendo uma consciência que lhe permite criar, com autonomia, novas formas de perceber e agir no mundo (Giaretta, 2024, p. 367).

Percebe-se que o uso de medicamentos previsto em laudo médico ainda é considerado necessário no processo de aprendizagem, conforme aponta nos encaminhamentos de ações na escola, o que denota como o modelo biomédico é determinante no processo pedagógico. Ao mesmo

tempo que a escola questiona a autonomia pedagógica em detrimento dos laudos, acaba se contradizendo, sinalizando-os como algo necessário. Isso caracteriza a concepção de deficiência que está fortemente presente, tanto nos discursos capacitistas quanto em ações no contexto escolar, quando se refere às pessoas com deficiência. A maneira como se compreende o fenômeno reflete-se diretamente nas ações em contexto. Todas as características são importantes para que o indivíduo se constitua de maneira histórica e social na comunidade, porém, os aparatos biológicos não bastam; são necessárias condições de vida e de educação que possibilitem a sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, os processos educativos ocorrem no coletivo com relações e orientações do professor, possibilitando apropriação da cultura tanto material quanto intelectual.

Szymanski (2012) chama atenção sobre o risco de o professor dar ênfase ao uso de medicamentos, como se isso resolvesse os problemas de aprendizagem da criança com relação à leitura e à escrita:

O remédio não ensina. O professor por excelência é o mediador no processo de aquisição do conhecimento historicamente acumulado, pela criança, possibilitando a escola consolidar sua função social, desde que trabalhe com conceitos, a partir do ponto em que a criança está, que lhe façam sentido, que a ajudem a situar-se no contexto político e social em que vive. A palavra-chave é ensinar. Com calma, criatividade, sensibilidade para resolver em que ponto cada aluno está, ou o que precisa ser trabalhado para esse aluno avançar. Com competência, desejo de ensinar, persistência e paciência (Szymanski, 2012, p. 13-14).

O modelo social da deficiência exposto no Parecer certamente não representa as expectativas da classe trabalhadora no campo educacional, nem das pessoas com deficiência, no caso, especificamente de estudantes autistas. Nesse caso, existe uma contradição entre o direito conquistado historicamente e o que está sendo proposto, pois é desconsiderada a função do PAP, profissional tão essencial para o processo de inclusão e de formação dos alunos com deficiência em sala de aula. Ao mesmo tempo, isso impossibilita que o professor regente realize um trabalho de qualidade com alunos com e sem deficiência, pois as turmas são numerosas e demandam ações personalizadas. Nessa concepção, a educação perde o

seu papel de emancipação política e humana, sujeitando o indivíduo ao abandono intelectual, estando, portanto, de mãos dadas ao assistencialismo, que historicamente segregou e negou a esse grupo o direito ao desenvolvimento humano pleno e efetivo.

No ententimento de Giaretta (2024),

Toda prática educativa remete a uma visão de mundo que corresponda a determinadas concepções de educação, currículo, ensino, aprendizagem e avaliação, o que determina a intencionalidade do processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, as demandas educacionais exigem conteúdos e formas de ensino adequadas, além de ambientes enriquecedores que incentivem a pesquisa, a curiosidade, a leitura, o raciocínio lógico e a investigação. Isso demanda obviamente com foco em infraestrutura na área da educação, fornecendo condições adequadas de trabalhar com foco em infraestrutura física, humana e pedagógica de qualidade (Gaiaretta, 2024, p. 376).

Agreganto à discussão, Dalmazo (2023) pondera que, com a aprovação da Lei Berenice Piana (Lei n.º 12.762/2012), instituiu-se a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. O nome dado à lei foi uma homenagem a mãe de um menino com TEA, que lutou juntamente com pais e profissionais de pessoas autistas para que fossem conquistados direitos políticos em âmbitos municipal, estadual e federal. Essa lei foi um marco importante, isso porque, pela primeira vez, se considerou a pessoa autista como uma pessoa com deficiência, para todos os benefícios legais. Como características da pessoa com TEA, a lei estabeleceu:

I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos

sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012, art. 1º, § 1º, incisos I-II).

A Constituição de 1988 e as leis das pessoas com deficiência no Brasil não asseguravam os mesmos direitos quando se tratava de pessoas autistas, no tocante ao AEE, causando indignação por parte dos familiares. Com a alteração proposta pela Lei Berenice Piana, conferiu-se às pessoas com TEA todos os direitos já conquistados por outras pessoas com deficiência. Assim, como pontua Dalmazo (2023), as pessoas com TEA têm a garantia de proteção social, de educação e de inserção no mercado de trabalho, promovendo a sua participação plena na sociedade. Dentre as conquistas, uma especificamente significativa é a garantia de o sujeito com TEA, com comprovada necessidade, ter um acompanhante especializado, no ensino regular.

Leontiev (1978) já asseverava que o ser humano não é apenas um ser biológico, mas também social e histórico. As suas necessidades extrapolam o nível biológico, como alimentação e reprodução, contemplando-se aspectos históricos e sociais; é por meio do trabalho que ele cria meios e soluções para as suas necessidades, como a linguagem e os instrumentos de produção. Esse processo leva à sua evolução tanto biológica quanto cultural, transformando-o em um ser capaz de dominar a natureza e se apropriar do conhecimento acumulado pelas gerações anteriores.

A perspectiva de Leontiev (1978) enfatiza que o desenvolvimento humano é inseparável das interações sociais e culturais, e que as funções psicológicas superiores, como a linguagem, o pensamento e a capacidade de criar e utilizar ferramentas, são um reflexo da sociedade e da história, não sendo algo puramente biológico. A chamada hominização, que o teórico descreve como o processo de transformação biológica e psicológica do ser humano por meio do trabalho, é fundamental para entender como o ser humano se desenvolve em sua totalidade, fundindo a biologia e cultura, tornando-o um ser mais social, capaz de transformar a natureza e construir uma cultura material e intelectual. Tal processo é contínuo e dinâmico, e as mudanças no ser humano são impulsionadas pelas leis sociais e históricas, que regem as relações sociais e culturais, levando à construção de um novo homem na sociedade moderna.

Nesse viés, a deficiência, segundo Mello, Nuernberg e Block (2014), não está no corpo do indivíduo, mas nas barreiras que impedem a sua participação plena nos mais variados espaços na sociedade, nas interações pessoais, ambientais e sociais e no contexto que obstrui as condições de fazer tudo o que as outras pessoas fazem, fazendo com que o estudante autista não tenha as condições para sua formação e emancipação como pessoa humana. No campo dos direitos humanos, é preciso ir além de simplesmente definir categorias de diagnóstico, dado que as barreiras impostas a esse grupo para participação na sociedade são determinantes para a inclusão nos diferentes espaços sociais.

Castanha (2011) aponta que um dos problemas nas políticas educacionais é a descontinuidade e a falta de compromisso com a efetiva implementação das leis existentes, muitas vezes retrocedendo em direitos adquiridos. Para o autor, o que se tem visto é um retrocesso nos direitos adquiridos por intensas lutas sociais, haja vista que as políticas neoliberais da atualidade se confrontam diariamente com o contexto educacional em nome do discurso de inclusão das pessoas com deficiência. É preciso considerar os elementos de resistência que ocultam a verdadeira natureza de cada contexto histórico, pois as leis são instrumentos de disciplinarização dos conflitos sociais, considerando a necessidade de analisar os impactos da implementação da lei no contexto escolar (Castanha, 2011).

A educação inclusiva, no Brasil, enfrenta momentos delicados e complexos. A política educacional está ameaçada por interesses mercadológicos, que aparentemente buscam ampliar o atendimento a estudantes com deficiência, porém, tende a retroceder nos avanços e ofusca uma realidade de segregação e de assistencialismo, em nome da tão almejada inclusão educacional. As desigualdades entre as pessoas não estão nas diferenças biológicas e naturais, mas são produtos da desigualdade econômica, social e cultural (Leontiev, 1978). As barreiras sociais interferem diretamente nas condições de vida e na aprendizagem do indivíduo na sociedade. Logo, tudo que impede o acesso e a participação na sociedade não está no indivíduo em si.

Castanha (2011) explica que, em uma sociedade capitalista, os interesses que constituem as políticas educacionais respondem a interesses antagônicos; o trabalhador da educação é visto como mercadoria e as pessoas com deficiência consideradas improdutivas no sistema de produção. Assim sendo, as leis podem manipular e legitimar o poder da

classe dominante, que aliena, garantindo um consenso das contradições sociais.

Considerações Finais

O acesso aos conhecimentos culturais possibilita a reflexão (Evangelista; Shiroma, 2019). Desse modo, como sujeitos sociais, pode-se contribuir para a compreensão histórica dos avanços e retrocessos, das rupturas e das continuidades das leis, desenvolvendo discussões nas escolas, nas comunidades, nas universidades, de modo que o aparato legal da educação possa ser compreendido em todas as instâncias.

Acredita-se na relevância de ações sistematizadas de ensino com vistas à formação das funções psíquicas e cognitivas no aluno com TEA, com um trabalho conjunto entre o PAP e o professor regente, colaborando para que os discentes se apropriem dos conteúdos curriculares. Na compreensão de Leontiev (1978), isso

É ainda mais evidente no que toca à aprendizagem de ações mentais como a leitura, a escrita ou o cálculo ainda mais evidente neste caso que a formação destas ações constitui um processo de apropriação de operações que se formam pela experiência das gerações precedentes e elas apenas podem formar-se na criança se lhas ensinarmos, se se orientar a sua atividade de maneira determinada e se se construir a sua ação (Leontiev, 1978, p. 342-343).

Nessa compreensão, o trabalho pedagógico escolar se caracteriza pelo desenvolvimento psíquico da criança, isto é, a apropriação daquilo que foi criado pelas gerações antecedentes. Desse modo, por meio da relação direta da figura do professor em sala de aula, da forma de ensinar e dos instrumentos mais adequados, pode-se influenciar a aprendizagem dos alunos com TEA. O auxílio do PAP, nesse caso, resulta em possibilidades reais de intervenção no processo, diante das múltiplas especificidades desses sujeitos que necessitam de ajuda individual para construir teoricamente o pensamento. Diferentemente dos animais, o desenvolvimento não se caracteriza por hereditariedade, nem são inatas,

mas é estabelecido pelas interações sociais mediadas por outras pessoas e por sua relação com o meio.

Batista e Orso (2014) ponderam que os professores, sobretudo os profissionais da educação especial, necessariamente precisam estar em constante estudo e reflexão sobre as políticas educacionais que influenciam diretamente no trabalho pedagógico e que produzem alienação. Além disso, é preciso ter acesso ao conhecimento historicamente produzido pelos trabalhadores da educação, com vistas à luta pelos direitos de todos sujeitos da educação, promovendo a verdadeira emancipação política do homem na atualidade.

Espera-se que as reflexões e análises em torno Parecer CNE/CP n.º 50/2023 ampliem o conhecimento acerca do contexto histórico e político na luta para efetivação do processo de inclusão escolar e qualidade de ensino na escola. Em conclusão, defende-se que ações de formação continuada fomentam a participação coletiva dos profissionais da educação, oportunizando a discussão e o debate necessários, os quais contribuem para a conscientização da importância da atuação do professor regente em consonância com o PAP em sala de aula, para que a aprendizagem de alunos autistas aconteça, rompendo as barreiras que limitam a formação e a participação desses sujeitos na sociedade, tornando-a mais justa e humana.

Referências

BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José. Intensificação do trabalho, alienação e emancipação humana. **Revista HISTEDBR online**, Campinas, n. 59, p. 85-102, out. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640349>. Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2012. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>. Acesso em: 9 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 50/2023**. Reanálise do Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de

dezembro de 2023, que tratou das Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento a Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 67, 13 nov. 2024. Disponível em: https://lp.autismolegal.com.br/wp-content/uploads/2024/12/Parecer-50_homologado.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conheça o CNE. **Ministério da Educação**, [20--]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/cne>. Acesso em: 9 fev. 2025.

CASCADEL (Município). Conselho Municipal de Educação. **Deliberação CME nº 01/2018**. Normas Complementares para a modalidade de Educação Especial e da Organização de Atendimento Educacional Especializado- AEE, para alunos matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental - Anos Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos - Fase I, do sistema municipal de ensino de Cascavel-SME/Cascavel. Cascavel: CME, 2018a. Disponível em: <https://cascavel.atende.net.cidadao/pagina/atende.php?rot=1&aca=571&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1677268803745&file=6C265070ED855F8A6054CF783A6F8BEBF1FC7D67&sistema=WPO&classe=UploadMidia>. Acesso em: 10 dez. 2024.

CASCADEL (Município). Conselho Municipal de Educação. **Parecer CME nº 009, 12/06/2018**. Normas Complementares para a modalidade de Educação Especial e da Organização de Atendimento Educacional Especializado- AEE, para alunos matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental - Anos Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos - Fase I, do sistema municipal de ensino de Cascavel-SME/Cascavel. Cascavel: CME, 2018b. Disponível em: https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/09082018_parecer_n_009_2018___normas_complementares_para_a_modalidade_da_educacao_especial_e_da_organizacao_do_atendimento_educacional_especializado___aee.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

CASCADEL (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 035, 6 de março de 2018 - GAB/Semed**. Estabelece critérios para solicitação e disponibilização de Professor de Apoio Pedagógico - PAP nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel conforme específica. Cascavel: SEMED, 2018c. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/cidadao/pagina/atende.php?rot=1&aca=571&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1677268800017&file=2289C>

A628E5AD06AE5C9E75FC19CF4E487963E40&sistema=WPO&classe=UploadMidia. Acesso em: 10 dez. 2024.

CASCADEL (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel**: volume II: ensino fundamental - anos iniciais. Cascavel: SEMED, 2020.

CASTANHA, André Paulo. O uso da legislação como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 41e, p. 309-331, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639912>. Acesso em: 6 fev. 2025.

DALMAZO, Rosicleia. **Clínica escola do Transtorno do Espectro Autista (CETEA)**: um estudo de caso no município de Cascavel (PR). 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [s. l.], v. 4, p. 1-14, 2019. DOI: 10.5212/retepe.v.4.020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14567>. Acesso em: 6 fev. 2025.

GIARETTA, Claudia Regina. Práticas educativas e processos formativos: perspectivas históricas-culturais e críticas. **Revista Gesto-debate**, Campo Grande, v. 24, n. 22, p. . 364-379, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/21899>. Acesso em: 12 mar. 2025.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MELLO, Anahi Guedes; NUERNBERG, Adriano Henrique; BLOCK, Pamela. Não é o corpo que nos discapacita, mas a sociedade. A interdisciplinaridade e o surgimento dos estudos sobre deficiência no Brasil e no mundo. In: SCHIMANSKI, Edina; CAVALCANTE, Fátima Gonçalves (orgs.). **Pesquisa e Extensão**: experiências e perspectivas interdisciplinares. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014. p. 91-117.

PARECERES. **DICIO**, [20--]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pareceres/>. Acesso em: 18 fev. 2025.

PRAUSE, Vanessa Fernandez. **Transtorno do Espectro Autista:** Atuação do Professor de Apoio Pedagógico no Ensino fundamental. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

SZYMANSKI, Maria Lídia Sica. Dificuldades de Aprendizagem (da): doença neurológica ou percalço pedagógico?. Boletim Técnico do SENACB. **Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, p. 4-15, set./dez. 2012.. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/152/137>. Acesso em: 12 fev. 2025.

A importância da literatura visual como prática de letramento na educação do estudante surdo

Maria Lourdes de Moura¹

Resumo: O ato de contar histórias é um hábito tão antigo quanto a civilização e esteve presente em diferentes culturas, atuando como um dispositivo para a aprendizagem de forma lúdica e afetiva. As histórias e as representações da cultura surda, caracterizada pela literatura visual, evidenciam o caminho da autorrepresentação dos surdos na luta pelo estabelecimento do que reconhecem como suas identidades, legitimando sua língua, suas formas de narrar as histórias, e se narrar. Assim sendo, a didática cultural surda vem orientando para uma educação com nas metodologias visuais, nas práticas de letramento tanto visual quanto linguístico, com recursos de imagens, associados as informações de textos que narrem as vivências surdas. Materiais pedagógicos que façam parte do mundo real desses sujeitos e que possam ser trabalhados na perspectiva dos letramentos onde o visual e o imagético são usados com grande relevância para estas produções. Por isso a proposta do uso da literatura visual ou literatura surda vem ao encontro dessa necessidade, pois culturalmente é através das produções literárias que as pessoas exploram a imaginação, contam história, manifestam emoções e transmitem elementos às gerações posteriores. Assim sendo, esse estudo está organizado a partir da metodologia bibliográfica e objetiva discutir a importância da literatura visual como recurso que amplia a condição de letramento e desenvolvimento das crianças e jovens surdos no ambiente escolar.

Palavras-chave: Literatura Visual; Cultura Surda; Educação e Desenvolvimento.

¹ Professora Dra. em Letras, docente de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Brasileira de Sinais na Rede Estadual de Ensino; Professora do Programa de Educação Especial - PEE/Unioeste Toledo; Pesquisadora da Educação Básica e Educação de Surdos. Integrante dos grupos de pesquisa PORLIBRAS – Grupo de Estudos e Pesquisas para a investigação da Libras em Interface com a Língua Portuguesa Brasileira - UNIOESTE, e Grupo de Estudos GPEA – Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem – FAG Toledo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2626832732460366>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0246-9155>. E-mail: maria.moura3@unioeste.br

The importance of visual literature as a literacy practice in the education of deaf students

Abstract: Storytelling is a habit as old as civilization and has been present in different cultures, acting as a device for learning in a playful and affective way. The stories and representations of deaf culture, characterized by visual literature, highlight the path of self-representation of deaf people in the struggle to establish what they recognize as their identities, legitimizing their language, their ways of telling stories, and narrating themselves. Therefore, deaf cultural didactics has been guiding towards an education with visual methodologies, in both visual and linguistic literacy practices, with image resources, associated with information from texts that narrate deaf experiences. Pedagogical materials that are part of the real world of these subjects and that can be worked on from the perspective of literacy where the visual and imagery are used with great relevance for these productions. Therefore, the proposal to use visual literature or deaf literature meets this need, because culturally it is through literary productions that people explore their imagination, tell stories, express emotions and transmit elements to future generations. Therefore, this study is organized based on bibliographic methodology and aims to discuss the importance of visual literature as a resource that expands the literacy and development conditions of deaf children and young people in the school environment.

Keywords: Visual Literature; Deaf Culture; Education and Development.

Introdução

Contar histórias é uma arte milenar, presente em diferentes culturas. Embora em textos escritos antigos encontrem-se relatos e fragmentos da tradição oral, a preocupação com o registro escrito e a publicação dos contos populares é de certo modo recente. De modo semelhante, a literatura surda carrega uma tradição de transmissão da cultura surda, através de histórias que são contadas em línguas de sinais tanto presencialmente quanto pelos meios midiáticos.

Assim, a didática cultural surda vem orientando para uma educação com base nas metodologias visuais, com trabalhos planejados, com recursos de imagens, associados as informações de textos que narrem as vivências surdas. Materiais pedagógicos que façam parte do mundo real desses sujeitos. Por isso a proposta do uso da literatura visual ou literatura surda vem ao encontro dessa necessidade, pois culturalmente é através da literatura que as pessoas exploram a imaginação, contam história, manifestam emoções e transmitem elementos às gerações posteriores. Além disso, a prática da produção literária envolvendo cenas que remetem às vivências, podem despertar interesses para uma compreensão maior do que é de circulação social, tanto em imagens quanto em textos. Desta forma valorizamos o trabalho da literatura surda tanto como uma prática de letramento linguístico que auxiliará o estudante no desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita, como também uma prática de letramento visual que favorece ao surdo a possibilidade de aprender interpretar imagens e outros recursos visuais.

Segundo Soares (1998), o letramento precisa ser usado de maneira eficiente na educação dos surdos, pois essa prática dá prioridade à língua de sinais em todas as situações, uma vez que a língua portuguesa escrita é ensinada como segunda língua. A prática do letramento, faz uso de imagens, gravuras, juntamente com textos, fazendo com que a leitura se torne interessante e de fácil compreensão, dessa maneira, o aluno não-ouvinte poderá visualizar não só o texto, mas o que as imagens representam, e quais os significados das palavras em diferentes contextos, e a partir daí poderão surgir várias interpretações.

O presente trabalho tem como objetivo, portanto, discutir acerca da prática de ensino da língua portuguesa e língua brasileira de sinais, a partir da literatura surda ou literatura visual, reforçando a identidade surda da criança e lhe possibilitando uma formação crítica e autônoma de cidadão que pode se narrar ou entender as narrativas das pessoas com quem tem contato, na sociedade em que se encontra. A literatura surda, portanto, representa uma excelente ferramenta facilitadora no desenvolvimento de aquisição de diferentes conceitos sobre contextos que poderão fazer parte dos cenários trabalhados nas histórias lidas ou criadas pelos estudantes surdos.

A cultura e a Língua de Sinais para o sujeito surdo ao longo da história

O tratamento oferecido às pessoas surdas sempre esteve diretamente relacionado aos fatos que marcaram a história, bem como dos valores e crenças mantidos pela comunidade. O surdo tem como exemplo uma amarga e triste história para que a sociedade hoje repense e reavalie as formas de dominação buscando perceber e valorizar as diferenças humanas.

Através do estudo destes fatos, pode-se perceber que a pessoa surda nem sempre foi respeitada pela sua diferença. Durante a antiguidade e por toda a idade média, acreditava-se que as pessoas surdas fossem desprovidas da capacidade de raciocinar e não pudessem ser educáveis. E neste período são poucas as referências encontradas sobre o modo de educá-los (Lacerda, 1996).

Segundo Soares (1999), durante a idade média e começo da idade moderna, indivíduos surdos, assim como todos os tipos de deficientes, foram alvo de interesse pela parte médica e religiosa. Eles tornavam-se um desafio para os estudos na medicina e ajudá-los fazia parte dos preceitos religiosos. Nessa época, começaram a surgir os preceptores, pessoas que eram contratadas para ensinar os surdos a falar e que aos poucos também ensinavam a ler e a escrever.

De acordo com a pesquisadora, as primeiras preocupações quanto ao modo de educação de surdos, podem ser atribuídas a Gerolamo Cardano (1501-1576), que foi um matemático, médico e astrólogo italiano. Cardano, é considerado como um dos primeiros educadores de surdos, por sua estimada preocupação com a educação desse grupo de estudantes. Ele afirmou que a escrita poderia representar os sons da fala ou ideias do pensamento, sendo que a surdez não se constituía num impedimento para o desenvolvimento do conhecimento.

A partir das constatações feitas por Cardano, começavam a surgir os procedimentos pedagógicos para a educação de surdos, que se iniciou através da tentativa da leitura labial, com métodos que proporcionassem uma imitação dos movimentos da língua, além da utilização do tato para observar as vibrações da laringe. Nesse período em diante, passou-se a acreditar que o surdo pudesse realmente aprender a falar, e pelo

desenvolvimento do pensamento, pudesse adquirir conhecimento e se comunicar com o mundo ouvinte.

Seguindo as ideias de Cardano, educadores da época passaram então a afirmar que era possível utilizar a capacidade do surdo em relacionar as palavras escritas com os conceitos, sem necessariamente necessitar da fala. E com o descobrimento desta capacidade do surdo em aprender, a escrita começou a ser considerada um importante recurso, já que existia o aproveitamento da visão.

As primeiras informações especificando os métodos para o ensino à crianças surdas datam por volta do século XVI na Espanha com Pedro Ponce de Leon e teve como primeira ênfase a fala de crianças surdas. Basicamente o ensino começava com a escrita de nomes e objetos, passando para a articulação e associação da palavra escrita e falada (Lacerda, 1996). Porém, não existe nenhuma publicação descrevendo a metodologia de trabalho de Leon, sabe-se apenas que seus métodos traziam bons resultados.

A partir desta época, autores publicaram várias obras sobre educação e comunicação de surdos, mas foi com o abade francês de L'Épée que estes estudos começaram a se intensificar. De L'Épée, com o apoio dos filósofos da época, inconformado e preocupado com a educação dos surdos, mostrou que estes também poderiam levar uma vida social digna.

De acordo com Soares (1999), De L'Épée foi o criador da primeira escola para surdos e que pelo fato da grande quantidade de alunos ingressantes, acabava não tendo tempo suficiente para ensiná-los a desenvolver a tentativa da fala, recorrendo deste modo, a uma forma de comunicação mais rápida através da mímica.

Assim, o abade aprendeu a Língua de Sinais que os surdos utilizavam na França e com a associação de figuras, sinais e a escrita, ensinou-os a ler, dando-lhes conhecimento do mundo, fato que ainda ninguém nunca havia feito.

Nos fins de 1860 começaram a surgir escolas que praticavam o método oral na educação das crianças surdas e muitos reformadores tentaram derrubar as escolas que faziam uso da Língua de Sinais. Foi então que tentou-se banir o emprego da Língua de Sinais dentro e fora das salas de aula, sendo substituído pelo oralismo. A proibição da utilização de sinais durou aproximadamente 100 anos. As pessoas surdas foram proibidas de usar de sua forma natural de comunicação, muito embora

alguns ainda a usavam em ambientes escondidos. No fim da década de 1960, a Língua de Sinais voltou a ser considerada importante na educação de crianças surdas. (Sacks,1998).

Esta mudança foi consequência de muitos fatores tais como a publicação da pesquisa desenvolvida pelo pesquisador da Língua de Sinais Americana ASL, professor Dr. Willian Stokoe, em 1960, sobre a estrutura das Línguas de Sinais. A pesquisa mostrou que, na comparação realizada em crianças surdas de pais surdos que usavam Língua de Sinais, se percebia melhor desenvolvimento educacional, em relação a crianças surdas de pais ouvintes (que não utilizavam a Língua de Sinais); um outro fator importante também foi a insatisfação de alguns adultos surdos, quanto a educação oralista pela qual passaram.

Segundo Sanchéz, “desde hace más de un siglo, y hasta nuestros días, la sordera perdió el derecho de ocupar un lugar en la sociedad, y sus manifestaciones fueron encarnizadamente reprimidas. Las personas sordas fueron segregadas, desplazadas y rechazadas por el hecho de no poder hablar con palabras, como lo hace la mayoría” (Sanchéz, 1999, p. 170).

De acordo com (Sanchéz, 1999) o autor, o surdo ainda nos dias atuais enfrenta uma grande situação de dominação e discriminação, por ser um indivíduo apenas desprovido da audição, o que não significa incapacidade física ou intelectual.

A história dos surdos contada a partir das instituições educativas não é tudo, existe também uma história que os próprios surdos construíram, não a partir de concepções ouvintistas² mas, a partir de fatores relacionados com certas formas de organização social através de comunidades singulares, construídas de maneira independente e criativa pelos próprios surdos.

Nesse sentido, é importante o reconhecimento social e político da língua de sinais pois, "é através da linguagem que os indivíduos interatuam ao mesmo tempo em que internalizam conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite o desenvolvimento das funções psicológicas" (Fernandes, 1995/1996, p. 17).

Assim sendo, a Língua de Sinais é uma língua natural, com organização em todos os níveis gramaticais prestando-se às mesmas funções das línguas orais. Sua produção é realizada através de recursos gestuais e espaciais e sua percepção é denominada uma língua de

² Palavra usada por Skliar (1998) significando ouvintes.

modalidade gestual, visual, espacial. No entanto, o surdo ao adquirir uma segunda língua, Língua Portuguesa, cuja estrutura gramatical se difere consideravelmente de sua língua natural, Libras, apresenta dificuldades em relação ao uso de preposição, tempos verbais, sufixação, prefixação, concordância nominal e verbal, enfim no que se refere aos componentes estruturais de sua organização.

Alguns surdos desenvolvem a língua escrita do português com êxito e muito próxima dos padrões de um ouvinte. O que acontece que esse número é tão insignificante que não podemos generalizá-los e, na maioria das vezes, ao investigarmos os motivos de seu sucesso, nos deparamos com o apoio de uma família bem estruturada, que lhe proporciona experiências significativas com a linguagem. Realidade esta que não representa a maioria.

Nesse sentido, afirmamos que, de modo semelhante à oralidade para o ouvinte, a língua de sinais organiza, de forma lógica, as ideias dos surdos e acaba tendo sua estrutura gramatical refletida nas suas atividades escritas.

O surdo, no entanto, para ser reconhecido socialmente, vem construindo sua incrível e triste história, como diz Sánchez (1999), que por fazer parte de um grupo linguístico menor, sua língua é deixada de lado, para ele enquadrar-se nos esquemas reconhecidos pelos grupos maiores.

Desta forma, apesar de grandes lutas e esforços de educadores e da própria família, o estudante surdo chega a iniciar sua escolaridade, mas sofre para permanecer em sua formação, por ter que se submeter às exigências de metodologias voltadas para estudantes ouvintes, e por essa razão, muitos surdos não conseguem permanecer até concluir o curso.

A fim de encontrar caminhos que corroboram com um ensino e aprendizado que contemple as necessidades do estudante surdo, pesquisas mostram que as práticas de sala de aula amparadas nas estratégias visuais tem dado certo para o entendimento dos conteúdos e para o desenvolvimento linguístico do estudante surdo, pois tanto o uso dos recursos do letramento visual quanto com o trabalho da leitura e interpretação de textos através das práticas de letramento linguístico são meios pelos quais o estudante, com o uso de imagens, consegue entender com mais clareza a mensagem e conceitos que estão sendo passados. Na próxima sessão discutiremos sobre a importância da literatura visual ou literatura surda no desenvolvimento da criança surda.

Literatura Visual: um caminho possível como estratégias de ensino e aprendizado no desenvolvimento da linguagem para o estudante surdo

A linguagem é a expressão dos valores, da cultura e da política de um povo. Os surdos somente poderão expressar seus próprios valores culturais e religiosos, através de sua própria língua, e para que esse aprendizado aconteça de forma adequada, um dos caminhos metodológicos que tem dado certo no desenvolvimento da criança e adolescente surdos, é o ensino ser ofertado seguindo as proposições da metodologia visual que orienta o trabalho ser efetuado dentro dos recursos visuais, e a literatura surda ou literatura visual traz um repertório de recursos didáticos com imagens, sinais em libras, escrita de sinais³ e escrita em português, narrando belas histórias de personagens surdos que apresentam vivências semelhantes ao cotidiano das crianças e adolescentes surdos, histórias que motivam os estudantes e despertam neles a vontade de ler e se desenvolver cada vez mais. De acordo com Strobel, “Se os surdos tiverem contato com a língua de sinais desde cedo; a criança surda poderá sentir como as outras crianças, fazer as perguntas e obter as respostas, ou seja, a curiosidade da criança surda será satisfeita muitas vezes e terá maior acesso às informações” (Strobel, 2008, p.47).

Dessa forma, tanto a escola como as próprias famílias podem possibilitar às crianças surdas esse auxílio na leitura e entendimento de histórias e narrativas que se assemelham ao mundo dos surdos. Sánchez (1999), em seu artigo publicado sobre a língua de sinais e a importância da literatura visual, explica que há necessidade de incentivar as crianças surdas aprender a cultura e histórias de experiências de outros surdos com os jeitos de ser surdo, seus pares que vivem situações semelhantes, e essas histórias podem ser encontradas na literatura surda.

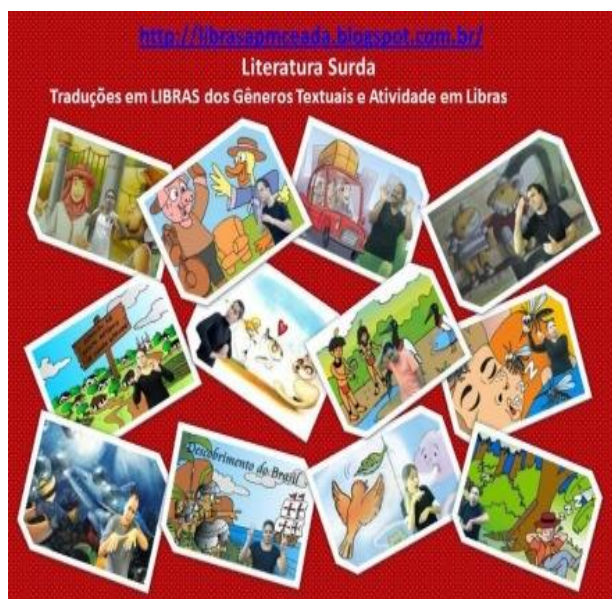
Se os surdos tivessem uma experiência mais intensa com narrativas, com textos literários (em sinais ou através de leituras), nas escolas ou em seus lares, com os professores ou pais contando histórias, teriam mais possibilidade de usar a imaginação, a criatividade e a emoção e poderiam se tornar

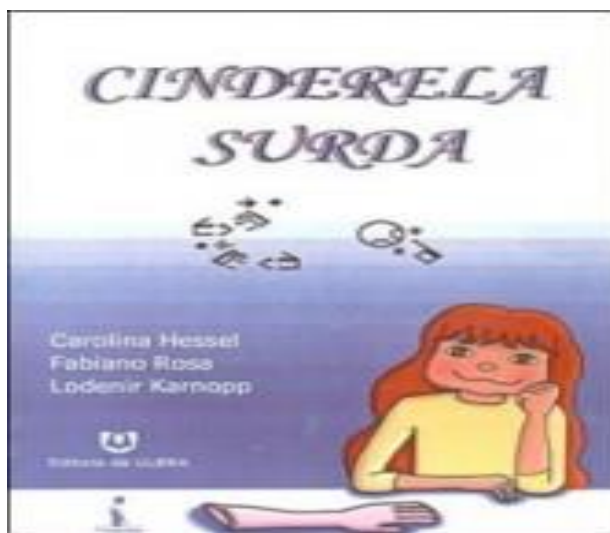
³ A escrita de sinais mais conhecida é denominada Signal Writer e está presente nas obras da literatura visual ou literatura surda.

uma fábrica de histórias, produzindo ideias, narrativas e poemas, que ainda são poucos (Mourão, 2012, p.4).

Nesse sentido, a literatura surda foi criada pelos surdos, adaptada ou traduzida da língua portuguesa, em que mostram suas experiências, aprendizagens, dificuldades. Com as leituras, os estudantes aprendem também novas palavras e o uso de imagens possibilita muito a compreensão no entendimento da arte de produzir literatura em Libras, a valorização de suas identidades surdas as narrativas, os registros em livros ou vídeos, encontrados nas escolas ou em outros lugares, os pais e familiares contando histórias corrobora para a criança surda desenvolver o sentimento de pertencimento e auto estima, pois nessa interação, percebe que não está sozinha, e que seus pares se importam com ela. Nessa vivência, ela se desenvolve muito mais e passa a ter vontade de se auto narrar, de conhecer novas palavras, viajando no mundo da imaginação e criatividade motivada pelas leituras que faz.

A literatura surda traz as diversas histórias riquíssimas de imaginação, cenários, personagens e todo um enredo que motiva o adolescente a ler cada vez mais.





Fonte: ENSINOLIBRAS (2017).

Com o tempo algumas histórias vão se modificando, mas sempre preservando a fórmula do divertimento, a magia e o encantamento que faz com que a criança ou o adolescente desenvolva sua imaginação, se coloca como personagem principal da história, se transforma no herói ou no mocinho, se encanta, aprende novas palavras, novos sinais, enfim, em todos os sentidos a literatura, na mesma proporção de importância que é para os ouvintes, também é para os surdos. Além disso, as imagens possibilitam uma ampla experiência visual, ajudando o leitor surdo a entender de forma mais clara o desenrolar da história. “As crianças surdas desenvolvem aprendizagens através da leitura e da experiência visual, porém sozinhas não têm poder de se formar como leitoras e de serem também leitores visuais - necessitam do livro, de textos e de imagens para que possam desenvolver sua capacidade visual e de leitura (Rosa, 2006, p. 59).

O autor reforça nessa colocação, a importância do trabalho dos que ficam a frente da educação das crianças e adolescentes surdos, principalmente no papel da escola, no compromisso do letramento dos estudantes surdos, possibilitando-lhes acesso a materiais com recursos visuais, como livros, textos e imagens que corroboram para a construção da consciência de mundo, relacionando a interpretação com a realidade destes estudantes.

Mesmo sendo livros bem ilustrados, voltados para a cultura ouvinte, o surdo tendo acesso a esta leitura, de forma clara, poderá adaptar esta história, seus personagens e enredo para a cultura surda, deixando este material tão ou mais rico de informações do que já traz em seu original. Mas para este exemplo de atividade, a criança ou adolescente surdo terá que ser auxiliado, motivado muita das vezes, pelo seu professor, que lhe oriente em como fazer, além do auxílio em Língua de Sinais, para que possa interagir com a obra. Desta forma se faz necessário o trabalho do profissional Interpretete ou de um professor bilingue, no atendimento a estas atividades de leitura e letramento visual.

Segundo Lopes e Veiga Neto (2006), a cultura surda e literatura é experiência visual-espacial e é desenvolvida a partir da língua de sinais própria da comunidade surda para os surdos.

O olhar para o surdo, muito mais do que um sentido, é uma possibilidade de ser outra coisa e de ocupar outra posição na rede social. O olhar entendido como um marcador surdo é o que permite o contemplar-se, é o que permite ler um modo de vida de diferentes formas, é o que permite o cuidado de uns sobre os outros, é o que permite o interesse por coisas particulares, é o que permite interpretar e ser de outra forma depois da experiência surda, enfim, o olhar como uma marca, é o que permite a construção de uma alteridade surda (Lopes e Veiga Neto, 2006, p. 90).

Segundo as autoras, conhecer a cultura surda e ter contato com a língua de sinais é fator primordial para os profissionais que trabalham com surdos, pois sem essa condição, fica difícil enxergar o sujeito surdo e sentir o cuidado com esse ser que vê o mundo de uma forma silenciosa e dinâmica de ser.

A língua de sinais, portanto, é indispensável para o aprendizado da criança surda, pois como primeira língua é a mediadora para a aquisição da segunda língua e assim, aos poucos, o desenvolvimento da criança e adolescente surdo vai acontecendo naturalmente. Porém, se esta criança não ter estimulação adequada na fase inicial de seu aprendizado ficará mais propensa a não conseguir acompanhar com tranquilidade os conteúdos da escola e fora dela também. E o resultado visto em muitos casos de insucesso escolar de estudantes surdos que foram negligenciados nas suas condições de aprendizagem, com encaminhamento inadequado

das práticas pedagógicas. Assim sendo, no contexto escolar há que se ter o cuidado para não acabar tomando a deficiência da audição como fator central nas relações estabelecidas, se esquecendo da singularidade deste sujeito (Fernandes, 2012, p. 68).

Os estudantes surdos, muitas vezes, não são estimulados e valorizados, mas tratados com certa indiferença em alguns contextos educacionais. Em relação ao papel dos professores eles “não devem se concentrar tanto na incapacidade linguística que o aluno surdo pode apresentar, mas sim em estimular suas capacidades psíquicas e cognitivas.” (Souza, 2007, p. 73).

O trabalho com a literatura visual em sala de aula é um recurso de letramento visual de extrema relevância para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, do despertar artístico da criança e adolescente surdo, pois nessas interações a partir da língua de sinais, ele tem condições de criar e recriar um mundo de fantasias que transcende suas aparentes dificuldades. Desta forma, possibilitar estratégias de leitura, interpretação de imagens, conhecimento de novos vocabulários, são práticas pedagógicas que vem ao encontro das necessidades destes estudantes, possibilitando-lhes diferentes formas de se expressarem em suas criações.

“Nas comunidades surdas existem piadas e anedotas, conhecimentos de fábulas ou conto de fadas passado através da família, até adaptações de vários gêneros como romance, lendas e outras manifestações culturais, que constituem um conjunto de valores e ricas heranças culturais e linguísticas [sic]” (Mourão, 2012, p. 3).

Outro fator importante que a escola pode promover com os estudantes surdos incluídos em classes de ensino regular, é a socialização das produções artísticas da comunidade surda. Convidar surdos mais adultos, representantes de suas comunidades para vir na escola narrar suas histórias, falar da língua de sinais, contar piadas dos surdos e mostrar o que são capazes de realizar. Esses eventos enriquecem ambas as culturas e tem uma importância fundamental para as crianças e adolescentes surdos.

Segundo Karnopp (2010), analisando histórias feitas por surdos, observa as motivações que levam a estas produções, muitas vezes apresentando sua alteridade e sobrevivência.

Dos materiais analisados, percebe-se que surdos contadores de histórias buscam o caminho da autorrepresentação na luta

pelo estabelecimento do que reconhecem como suas identidades, através da legitimidade de sua língua, de suas formas de narrar as histórias, de suas formas de existência, de suas formas de ler, traduzir, conceber e julgar os produtos culturais que consomem e que produzem (Karnopp, 2010, p. 172).

Assim sendo, a literatura surda é uma forma de mostrar o valor e o respeito pela cultura e suas identidades. “É uma arte feita pelo surdo, com histórias de surdos e voltada para o público surdo. E por esta razão, faz-se necessário viabilizar uma produção em forma de imagens para criar condições que atenda a característica viso espacial do surdo” (Strobel, 2008, p. 61). São memórias de vivências que atravessam gerações, cultivando a tradição do povo surdo de diferentes gêneros, criados e recriados, adaptados, traduzidos, narrados, encenados, declamados, recitados sobre as histórias e vivências do povo surdo. Manifestações culturais que enriquecem tanto surdos quanto ouvintes que com eles têm contato.

Letramento visual e Letramento Linguístico no desenvolvimento das habilidades leitoras do estudante surdo

O letramento linguístico e o letramento visual, no contexto da educação de surdos, são abordagens distintas que visam a aquisição e utilização da língua e da comunicação visual, respectivamente. O letramento linguístico foca na capacidade de usar, no caso do estudante surdo, a língua escrita para se comunicar e compreender informações, enquanto o letramento visual se concentra na interpretação e criação de mensagens através de imagens e outros elementos visuais.

Conforme Soares (1998, p. 58) "o letramento linguístico é uma metodologia que ultrapassa as habilidades de codificação e decodificação de signos e pressupõem usos de leitura e escrita, comportamentos centrais no mundo atual". Ou seja, é dependente de condições, entre elas, escolarização real e afetiva e disponibilidade de material de leitura. Desta forma, letramento é o caminho que o sujeito realiza para chegar ao estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura.

Para o estudante surdo, segundo Quadros (2006), o contato com o letramento abre um caminho que facilitará o aprendizado tanto de palavras e conceitos do português escrito, quanto de novos sinais, pois através do conhecimento dos textos de circulação social que fazem parte do cotidiano do aluno, ele terá oportunidade de sanar dúvidas e questionamentos acerca de termos desconhecidos por ele, levando a uma interpretação e compreensão mais coerente do texto. Ao fazer uso dessa metodologia, o professor deve ter em mente que, tal processo precisa ter muitos estímulos visuais para que o aluno surdo possa compreender sem grandes dificuldades o que está sendo proposto, e ser trabalhado, de preferência, em língua de sinais.

A partir do letramento, portanto, o surdo passará a ter um contato diferenciado com as informações veiculadas na língua portuguesa, na modalidade escrita, uma vez que sua produção textual difere dos ouvintes, haja vista a gramática da Libras não seguir as mesmas regras da gramática do português. A este respeito Quadros afirma que:

Atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português. Várias tentativas de alfabetizar a criança surda por meio do português já foram realizadas, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado (Quadros, 2006, p.23).

Num primeiro momento a autora sugere que as instituições de ensino valorizem a libras em seus currículos, dando oportunidade de ensino diferenciado (Educação bilíngue – Língua de Sinais como L1 e Língua Portuguesa L2) para os surdos, a fim de que possam assumir suas identidades. Desta forma, propõe-se que o método de ensino da língua portuguesa para o estudante surdo seja desenvolvido pelo letramento, desta maneira, ele aprenderá melhor por meio dos recursos visuais contemplados no letramento.

Dondis (2007, p. 227), refletindo sobre o conceito de letramento visual ou alfabetização visual, afirma ser estas habilidades condições do sujeito agir de forma sistematizada na interpretação dos sentidos da

leitura, na apropriação das habilidades e técnicas de ler as imagens e demais materiais visuais entendendo um universo de significados que lhe permite um entendimento maior do conteúdo.

Santaella (2012), também discorre sobre o letramento visual ou alfabetismo visual, afirmando que para o leitor ter êxito no desenvolvimento desta habilidade, ele precisa desenvolver a capacidade de ler a imagem por parte, desmontá-la, decifra-la, decodificá-la, enfim, interpretá-la, esse procedimento seria equivalente ao processo de leitura em voz alta, seria então, segundo a autora, uma atividade didática do letramento visual.

A alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, [...]. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são os seus modos específicos de representar a realidade. (Santaella, 2012, p. 13).

O estudante precisa, portanto, saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, qual o sentido que a imagem traz sobre a realidade em que está inserida.

O apelo imagético representa o uso de imagens no trabalho com textos, principalmente de circulação social, que são as demandas maiores de leituras no dia a dia das pessoas surdas. A interpretação de imagens é fundamental no letramento, pois a linguagem visual é a forma natural de comunicação para essa população. Imagens ajudam a contextualizar informações, facilitam a compreensão e ampliam a capacidade de leitura e escrita, tornando o processo de letramento mais acessível e significativo. Essas práticas pedagógicas visuais circulam e permeiam outras práticas no contexto da educação bilingue, que tem como predominância tanto no processo de letramento visual quanto no processo de letramento bilingue para o surdo.

Conforme Botelho (2002) o letramento bilíngue para alunos surdos baseia-se no uso constante de imagens, visto que o surdo é um sujeito visual, assim, a compreensão do português escrito parte do aspecto visual da escrita, ou seja, a imagem acompanhada da palavra. A partir daí ocorre a necessidade da utilização de práticas discursivas, para que o surdo obtenha suas próprias práticas e que gerem significado através da linguagem que este sujeito exerce.

Assim sendo, percebemos que na educação bilíngue para os surdos, as duas práticas de letramento são recurso que fazem a diferença no ensino da língua portuguesa, garantindo bons resultados, pois vem ao encontro das necessidades visuais desse sujeito. O professor que trabalha com o método de letramento, tanto linguístico quanto visual, poderá utilizar diversos recursos e materiais a fim de despertar nesses estudantes o incentivo à leitura e escrita, a interpretação das imagens, ou ainda a criação de histórias com ilustrações e imagens que os próprios surdos podem desenvolver. Dentro da prática do letramento o docente poderá fazer uso de livros ilustrados, DVDs, materiais concretos, dicionários entre outros. Botelho (2002) afirma que:

Muitos surdos desenvolvem práticas de leitura e de escrita, e seus resultados constituem indicativos de letramento escolar, com maiores competências para ler e escrever em diferentes graus, permitindo-lhes usar socialmente a leitura e a escrita e servir-se delas para finalidades individuais e sociais. Os surdos que não estão imersos em tais práticas pouco usam socialmente a leitura e a escrita, apresentando outros resultados (Botelho, 2002, p. 66).

Conforme a autora, com a prática de letramento em sala de aula, a leitura e a escrita se tornarão mais prazerosas, principalmente se a comunicação ser feita em língua de sinais, deixando o aprendiz mais seguro. Outra razão é que o aluno poderá fazer correlações das informações que circulam no meio social, com o que foi aprendido em sala de aula, além de desenvolver suas próprias criações artísticas no campo da literatura e outras produções.

Ainda como suetão, pode-se colocar a possibilidade de o professor organizar aulas de língua portuguesa, a partir de um folder promocional de produtos do supermercado, trabalhando os conceitos das

palavras que ali aparecem, ou ainda ler mapas, interpretar desenhos, compreender expressões faciais, utilizando Libras em gestos e sinais. Outra estratégia é o trabalho com folhetos de campanhas na área da saúde, como a cartilha da dengue que orienta sobre os cuidados em relação a proliferação do mosquito transmissor. Para essa atividade, o professor poderá usar as cartilhas distribuídas nas Unidades de Saúde locais, montando aulas sobre os significados das palavras no contexto em que a cartilha aparece, e apresentando as imagens que nela estão impressas.

A exemplo dos materiais citados, outros tantos de circulação social, que fazem parte do dia a dia das crianças surdas podem ser usados para organizar aulas de letramento para o ensino de língua portuguesa e outras disciplinas. Estratégias visuais no ensino e aprendizado do estudante surdo são recursos que fazem a diferença e deixam os conteúdos com um sentido maior.

Considerações finais

Nestas rápidas reflexões descritas nesse trabalho, a intenção foi discutir a relevância no uso das práticas do letramento, tanto visual quanto linguístico, como ferramenta de apoio nos recursos visuais para uma maior compreensão dos conteúdos por parte do estudante surdo. Tais recursos exploram a condição imagética do estudante na leitura de imagens para melhor interpretar e construir significados através de elementos visuais nos textos, principalmente de circulação social, que são, muitas vezes, as maiores demandas de leituras no dia a dia das pessoas surdas. A interpretação de imagens é fundamental no letramento, pois a linguagem visual é a forma de pensar desses sujeitos e ao mesmo tempo, a construção de comunicação, representando assim, a mola propulsora em suas criações artísticas e literárias, narrando histórias e se auto narrando também.

Assim, as práticas de letramento podem facilitar o acesso aos materiais da literatura surda ou literatura visual, possibilitando-os, desde cedo, conhecer as histórias e o jeito de ser do povo surdo, compartilhar suas experiências visuais, criando também suas histórias, suas narrativas para outros surdos entenderem a partir das imagens, trocas de vivências,

traduções e adaptações de histórias de ouvintes para o contexto surdo e demais informações que caracterizam o mundo dos surdos.

A partir do exposto, é possível hoje perceber uma grande mudança na história deste grupo que emerge de um contexto de invisibilidade, sofrimento e desrespeito, para uma condição de superação, construindo outra realidade que lhes possibilite uma melhor acessibilidade na sociedade, de riqueza linguística e produções artísticas variadas.

A literatura surda, portanto, é um dos recursos didáticos melhores que se tem para trabalhar a linguagem dos surdos, sua imaginação, sua criatividade, seu intelectual, preparando-os para outros desafios maiores na sociedade onde estão inseridos. Além disso, outro aspecto de grande relevância para o surdo é a condição de autoestima desse estudante, quando percebe que é capaz de produzir suas histórias e entender também as histórias produzidas por outros surdos.

Referências

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**. Ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ENSINOLIBRAS. **Literatura Surda**. Publicado em 16 de junho de 2017. Disponível em: <https://ensinolibras.wordpress.com/2017/06/16/literatura-surda/>. Acesso em 20 de jun. 2025.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed, 1995/1996.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Produções culturais surdos: análise da literatura**. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPE. Pelotas, v. 36, p.155-174, maio/agosto 2010.

LACERDA, C.B.F. de. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: Examinando a construção de conhecimentos**. Campinas: Unicamp, Faculdade de Educação, tese de doutoramento, 1996.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *In: Revista*

Perspectiva. Florianópolis: UFSC, v.24, nº especial, p.81-100, jul./dez.2006.

MOURÃO, Claudio Henrique Nunes. Adaptação e tradução em literatura surda: a produção cultural surda em língua de sinais. **IX ANPED Sul.** Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

QUADROS, Ronice Muller de. SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: Lagoa Editora. MEC, SEESP, 2006.

ROSA, F.S. literatura surda: criação e produção de imagens e textos, *In: Educação Temática Digital*, Campinas, 2006 Disponível. Em: [https://wp.ufpel.edu.br /fabianosoutorosa/files/2012/04/1629-6197-1-PB.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/fabianosoutorosa/files/2012/04/1629-6197-1-PB.pdf).

SACKS, O. **Vendo vozes:** uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

SANCHÉZ, C. Vida para os surdos. **Revista Nova Escola**, set./1999.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SKLIAR, C.B. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento. Um olhar em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. A. L. A. **Educação de Surdos no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 1999.

SOUZA, Regina Maria de; SILVESTRE, Núria; ARANTES, Valéria Amorim. **Educação de surdos:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007. p. 207.

STROBEL, Karin. **Surdos:** vestígios culturais não registrados na história. Dissertação de mestrado em fase de elaboração, na área de educação GES/UFSC, 2008.

A língua de sinais e a construção da identidade surda: cultura, educação e inclusão social

Maria Silvia Pereira¹

Clarice Fabiano Costa Palavissini²

Shirley Voigt Ribeiro dos Santos³

Raquel dos Santos Vieira⁴

Maria Daniela Mendes⁵

Resumo: Este estudo analisa a relação entre a língua de sinais e a identidade surda, explorando como a língua de sinais impacta a comunicação e a cultura dentro da comunidade surda. A língua de sinais tem um papel central na construção e expressão da identidade Surda. É de nosso interesse, abordar as características da língua de sinais, sua importância no cotidiano dos surdos e como ela transmite aspectos da cultura surda, bem como os impactos na autoimagem ao que se refere às relações sociais. Para tal, esse estudo utilizar-se-á da revisão bibliográfica para subsidiar nosso tema. Pois compreendemos que a Língua de Sinais emerge não apenas como um meio de comunicação, mas também como um componente essencial na formação e expressão da identidade surda. Portanto, nosso estudo possibilitará uma reflexão quanto a riqueza e a complexidade dessa comunidade. Assim sendo, a Língua de Sinais não é um sistema de comunicação alternativo, mas sim a manifestação da diversidade linguística e cultural da comunidade surda na comunicação com a comunidade ouvinte.

Palavras-chave: Pertencimento; Diversidade; Aprendizagem sociocultural; Formação familiar.

¹ Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais, Mestra, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: maria.pereira81@unioeste.br

² Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais. Doutoranda em Educação em Ciências e Educação Matemática - PPGECEM/Unioeste. E-mail: clarice_fc@hotmail.com

³ Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais. Mestranda, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, E-mail: asishirley@gmail.com

⁴ Professora, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, E-mail: rakeledi@gmail.com

⁵ Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais e Professora. Mestranda, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, E-mail: danimendes13091981@gmail.com

Sign language and the construction of deaf identity: culture, education and social inclusion

Abstract: This study analyzes the relationship between sign language and deaf identity, exploring how sign language impacts communication and culture within the deaf community. Sign language plays a central role in the construction and expression of Deaf identity. It is of our interest to address the characteristics of sign language, its importance in the daily lives of deaf people and how it transmits aspects of deaf culture, as well as the impacts on self-image with regard to social relationships. To this end, this study will use a bibliographic review to support our theme. Because we understand that Sign Language emerges not only as a means of communication, but also as an essential component in the formation and expression of deaf identity. Therefore, our study will enable reflection on the richness and complexity of this community. Therefore, Sign Language is not an alternative communication system, but rather the manifestation of the linguistic and cultural diversity of the deaf community in communication with the hearing community.

Keywords: Belonging. Diversity. Sociocultural learning. Family formation.

Introdução

A comunidade surda é composta por pessoas que compartilham a Língua de Sinais (LS) como meio principal de comunicação. Abrangendo pessoas surdas de nascimento, aquelas que perderam a audição ao longo da vida e pessoas ouvintes conhecedoras da língua de sinais. Assim, desenvolvemos por meio de consultas bibliográficas, caracterizando qualitativamente, investigações sobre o entroncamento entre a língua de sinais e a identidade surda, bem como a influência da LS na comunicação e cultura da comunidade surda.

A cultura surda é compreendida incluindo suas normas, valores e tradições transmitidas por meio da LS, a qual a tem como língua de

herança transmitida naturalmente entre os surdos. Perlin e Miranda (2003, p. 218), apontam que:

Ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual que significa a utilização da visão, (em substituição total a audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A necessidade do intérprete de tecnologias de leitura (Perlin e Miranda, 2003, p. 218).

A Língua de Sinais carrega consigo uma história evidenciada pelo uso de gestos e sinais em várias culturas ao longo dos séculos. Sistemas de comunicação gestual em todo o mundo foram desenvolvidos pelas comunidades surdas. Por se tratar de uma língua e não de uma linguagem, segundo Do Nascimento e De Araújo (2021), o que difere é que a linguagem é o mecanismo usado para transmitir nossas ideias e pode ser tanto de forma verbal quanto não verbal. Portanto, o desenvolvimento formal da Língua e sua estrutura passa a ser analisada como prioritária para a pessoa surda.

Para Vygotsky (2000), a aprendizagem é um processo social que impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ela ocorre por meio da interação com o outro, sendo a linguagem o principal instrumento de mediação nesse processo.

A língua de sinais usada pela comunidade surda é uma língua visual-espacial considerada a primeira língua do sujeito surdo. Respeitando que esta é composta por sinais manuais, expressões faciais e corporais que transmitem significados e conceitos (Quadros, 2019).

Segundo Saussure (1987), a língua pode ser compreendida como um sistema de signos que estrutura a forma como percebemos e organizamos o mundo ao nosso redor. A partir dessa perspectiva, compreende-se que a LS não é apenas um instrumento de comunicação para a comunidade surda, mas uma linguagem plena e autônoma, capaz de constituir pensamento, cultura e identidade. Assim, a LS assume um papel central na construção subjetiva do sujeito surdo, sendo elemento

estruturante de sua vivência social e de sua forma de compreender a realidade.

Nessa perspectiva, este estudo busca explorar como a língua de sinais influencia não apenas a comunicação cotidiana, mas também a formação do sujeito e suas relações sociais com o mundo. Além disso, destaca que a ausência de acesso precoce à língua de sinais pode comprometer o desenvolvimento cognitivo, o qual evidencia a importância da Libras como primeira língua no processo de mediação simbólica, conforme apontado por Vygotsky (2000), cujas teorias sobre linguagem e pensamento fundamentam diversas pesquisas na área da surdez.

A Construção da Identidade no viés da Cultura Surda no Brasil

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida no Brasil por meio da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que deu legitimidade aos movimentos surdos que por muito tempo reivindicavam seu direito linguístico (Brasil, 2002). Segundo Skliar (1998) a língua de sinais de natureza visual e gestual, possuem características estruturais próprias, distintas das línguas orais, como o uso do espaço com valor sintático e a simultaneidade gramatical, elementos que evidenciam sua legitimidade como línguas naturais e completas, e não inferiores.

Cada país ou região possui sua língua de sinais, como por exemplo a *American Sign Language* (ASL), nos Estados Unidos ou a Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Brasil. De modo que as línguas de sinais, possuem gramática e estrutura próprias, o que difere as LS das línguas orais é a sua modalidade visual-espacial, composta pelos níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico (Muncinelli, 2013).

Ao examinar como a LS reflete a identidade surda é que pesquisadores procuram entender melhor como os surdos se percebem e são percebidos dentro de suas próprias comunidades e na sociedade em geral, quanto a utilização da língua de sinais. Nesse sentido, Quadros (1997), afirma que:

A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As Línguas de Sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. [...] Pensar sobre surdez requer penetrar no ‘mundo dos surdos’ e ‘ouvir’ as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a Língua de Sinais (Quadros, 1997, p.119).

A língua de sinais é muito mais do que um sistema de comunicação para a comunidade surda, ela é um pilar fundamental na construção da identidade, cultura e expressão dos indivíduos surdos.

Para os sujeitos surdos, a língua de sinais constitui o principal meio de mediação simbólica e de interação com o mundo. Por meio dela, constroem significados, desenvolvem sua cognição e compreendem a realidade de forma própria e singular. Essa interação social, mediada pela Libras, é fundamental para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e para a constituição da identidade surda, conforme defendem autores como Vygotsky (2000), Dizeu e Caporali (2005), que destacam a centralidade da linguagem e da experiência cultural no desenvolvimento humano.

De acordo com Cromack (2004), a constituição da identidade surda vai além da deficiência sensorial: ela emerge em um campo de disputas simbólicas, sociais e políticas, sendo a linguagem, especialmente a língua de sinais, um elemento estruturante da subjetividade surda. Nessa linha, Dizeu e Caporali (2005) reforçam que o acesso à Libras desde a infância é decisivo para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural do sujeito surdo.

Perlin e Strobel (2014), asseveram que a identidade surda é construída a partir de experiências sociais e culturais, sendo moldada pela forma como o sujeito se insere e se reconhece na cultura surda e em suas representações simbólicas. Através da Língua de Sinais, os sujeitos surdos expressam suas emoções, pensamentos e vivências, consolidando sua forma particular de perceber e se relacionar com o mundo.

Skliar (1998, p. 48) afirma que “compreender a surdez como diferença significa reconhecer politicamente essa diferença”, defendendo a

superação do modelo clínico-terapêutico e a valorização da surdez como identidade cultural e linguística. Nessa perspectiva, o autor propõe o modelo bilíngue/bicultural como caminho legítimo para a inclusão educacional dos sujeitos surdos.

Martins e Araújo (2024, p. 31) reforçam esse entendimento ao afirmarem que “o bilinguismo de surdos, baseado na sua cultura e identidade, é o caminho validado pela comunidade surda há anos e que continua ganhando força e espaço na legislação e literatura especializada”. Essa valorização se reflete na Lei nº 14.191/2021, que reconhece a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda, consolidando um modelo educacional mais justo, plural e alinhado às especificidades culturais da comunidade surda.

Apesar de sua importância, a língua de sinais e a cultura surda ainda enfrentam diversos desafios. Rocha e Oliveira (2022, p. 14) ressaltam que “uma das maiores dificuldades a serem superadas em âmbito mundial, de um modo geral, é a compreensão de que a diferença é o que constitui o ser humano”.

Rocha e Pasian (2023), ao analisarem os 20 anos da Lei de Libras, apontam que, embora o reconhecimento legal tenha sido um marco importante, os desafios relacionados à efetivação do direito à educação bilíngue ainda persistem. Os autores destacam a carência de profissionais capacitados, a implementação insuficiente de escolas bilíngues e a falta de políticas de formação continuada como entraves que dificultam o acesso pleno à educação em Libras. Esses fatores revelam a necessidade de um esforço contínuo do Estado na consolidação de políticas públicas que, de fato, promovam a inclusão linguística e cultural dos surdos.

Autores como Perlin (2014), Dizeu e Caporali (2005) e Cromack (2004) destacam que a constituição do sujeito surdo ocorre de forma distinta, sendo influenciada por fatores linguísticos, sociais, culturais, educacionais e familiares. O contato com a Libras e com a comunidade surda favorece a construção de uma subjetividade positiva e o fortalecimento da identidade surda.

A língua de sinais é uma poderosa ferramenta de inclusão social. Ela permite que os surdos participem ativamente da sociedade, expressando suas opiniões, desejos e necessidades. Além disso, a língua de sinais promove a compreensão e o respeito pela diversidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Os Desafios e os Avanços da Comunidade Surda: Língua de Sinais, Cultura e Inclusão

A preservação da língua e da cultura surda depende de esforços conjuntos da comunidade surda, das famílias, das instituições educacionais e do poder público. Essa articulação é essencial para que a Libras seja promovida como direito linguístico e cultural, e não apenas como meio de acessibilidade. Para Strobel (2008), a cultura surda é constituída coletivamente por práticas visuais e narrativas específicas, sendo a escola e a família agentes fundamentais nessa transmissão.

Por meio dela é que o conhecimento e práticas culturais específicas, como poesia, humor e narrativas visuais, são transmitidos à comunidade surda. Autores da comunidade surda como por exemplo, Strobel (2008, p. 76) “trata da cultura surda como um conjunto de práticas específicas, incluindo poesia sinalizada, teatro surdo, narrativas visuais e humor em Libras. Considerando que a cultura surda valoriza as formas narrativas não verbais que são compartilhadas coletivamente e se expressa fortemente por meio do visual”.

Além disso, desempenha um papel importante na construção de uma identidade coletiva, unindo os surdos em torno de uma história comum e de uma luta compartilhada por reconhecimento e inclusão. A teoria de Vygotsky (2000) é fundamental para compreender como a língua de sinais influencia o desenvolvimento cognitivo e psicológico dos surdos. Assim, a língua de sinais não só facilita a comunicação, mas também fortalece a coesão social e a resistência cultural da comunidade surda, garantindo que suas vozes e experiências sejam preservadas e valorizadas.

Vygotsky defende que o aprendizado constitui um aspecto essencial e universal do desenvolvimento humano, promovendo a formação das funções psicológicas superiores por meio da linguagem e da mediação social (Vygotsky, 2000). Nesse sentido, ocorre por meio da interação social, e o desenvolvimento do indivíduo é resultado de suas relações com o mundo e com as pessoas ao seu redor, contribuindo com o desenvolvimento cognitivo e psicológico é mediado pela interação social e pela cultura, destacando que o aprendizado não ocorre de forma isolada, mas sim em um contexto de relações e trocas com o meio social.

Em complemento, Skliar (1998, p. 148), aponta a complexidade das relações, bem como as interligações sociais e as diferenças de outras comunidades com a possibilidade de comunicação oral, destacando que as pessoas surdas necessitam das experiências visuais e da língua de sinais para uma comunicação satisfatória.

Segundo Florindo (2015), se faz importante garantir a acessibilidade e a comunicação à pessoa surda, no que refere ao uso de sua língua, estabelecendo a sua interação com o mundo na estruturação de seus pensamentos.

Assim, analisando este aspecto da valorização da diversidade linguística e cultural das pessoas surdas, em que todas as pessoas têm a oportunidade de se expressar e serem compreendidas, nos indagamos se, a promoção de uma sociedade mais inclusiva prove, também, do uso da língua de sinais?

Esta comunidade sempre se dispõe no enfrentamento de preservar e promover sua língua e cultura em sociedades, perante uma comunicação oral predominante. Contudo, acontecimentos levaram à supressão da identidade linguística e cultural dos surdos em momentos históricos como no Congresso de Milão em 1880. Sendo que após, debates e votações, a decisão tomada pelos professores ali reunidos foi de que o método oralista puro era por eles considerado o mais adequado para ser utilizado na educação dos surdos (Baalbaki e Caldas, 2011).

De modo que Perlin e Strobel (2014, p. 18):

Destacam que a história cultural pode muito bem ser adotada como campo de investigação da história dos surdos, por ser este um novo campo de saber, o que mais precisamente produz outros modos de relações de poder, bem como de signos de cultura, como: as negociações, investidas pela língua de sinais, pela educação, pela diferença de ser, por agrupamentos de lutas e reivindicações, por associações investidas pela língua de sinais, pela educação, pela diferença de ser, por agrupamentos de lutas e reivindicações, por associações.

Pois, a língua de sinais por ser um dos principais elementos que definem a cultura surda, permite que a pessoa surda e ouvinte, tenham

uma expressão dinâmica, capaz de transmitir nuances emocionais e culturais únicas.

Nesta perspectiva, para a comunidade surda a língua de sinais não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas um símbolo de identidade e pertencimento. Através dela, os surdos compartilham histórias, tradições e valores, fortalecendo os laços comunitários e preservando sua cultura.

Do Silêncio ao Protagonismo: Como a Família e a Educação Moldam a Identidade Surda

A formação familiar e a educação desempenham um papel fundamental nesse processo. Segundo Dizeu e Caporali (2005, p. 591) “é imprescindível para essa criança e para sua família que o contato com a língua de sinais seja estabelecido o mais rápido possível.”. De modo que, pais e responsáveis valorizam e promovem o uso da língua de sinais, pois estas contribuem para o desenvolvimento de indivíduos surdos confiantes e capazes de assumir lideranças em suas comunidades. A família, como primeira esfera de socialização, desempenha um papel crucial na formação da identidade e no desenvolvimento psíquico e linguístico da criança. O ambiente familiar pode influenciar positivamente ou negativamente o crescimento de seus membros, dependendo da qualidade das relações e interações estabelecidas. “Para as crianças surdas, a presença de uma comunicação eficaz com seus familiares é vital para evitar sentimentos de isolamento e marginalização” (Santos e Barrios, 2024, p. 428).

Por outro lado, a falta de suporte familiar e educacional pode resultar em uma identidade fragilizada e em dificuldades de integração social. A família, enquanto primeiro espaço de convivência, exerce papel fundamental na formação dos valores, atitudes e hábitos que sustentam o desenvolvimento humano. Segundo Libâneo (2001), a educação ocorre em diferentes espaços sociais, sendo a família o primeiro ambiente em que se estabelecem os vínculos afetivos e as primeiras interações sociais, constituindo os alicerces do desenvolvimento cognitivo, emocional e cultural do indivíduo.

De modo semelhante, Libâneo (2001) reconhece que a família é o primeiro espaço de convivência e aprendizagem, exercendo influência direta na formação de valores, atitudes e hábitos fundamentais para o desenvolvimento humano. No mesmo sentido, Perlin e Strobel (2014)

destacam que o ambiente familiar, quando acessível e afetivo, favorece o desenvolvimento emocional e a constituição da identidade dos sujeitos surdos, proporcionando condições para que construam vínculos, compreendam o mundo ao seu redor e se reconheçam como parte de uma cultura. A emoção e a interação nas primeiras fases da infância são, portanto, elementos essenciais nesse processo.

Através das relações familiares, a criança aprende valores, normas, comportamentos e formas de comunicação que serão fundamentais para sua inserção no meio social e para os surdos, ela tem um papel ímpar. Pais que aprendem e utilizam a língua de sinais com seus filhos surdos criam um ambiente de comunicação eficaz e afetivo, que favorece o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Além disso, a família pode ser um agente de promoção da cultura surda, ajudando a preservar e transmitir os valores e tradições da comunidade. No entanto, quando a família não está preparada ou não valoriza a língua de sinais, os surdos podem enfrentar dificuldades de comunicação e isolamento, impactando negativamente seu desenvolvimento.

Strobel (2008) em sua obra *O que é surdo?* relata sobre as vivências de exclusão e a importância da identidade surda na superação do isolamento. Skliar (1998) compartilha a ideia de que o isolamento social e educacional dos surdos, vêm visão social da surdez como deficiência e não como diferença linguística e cultural.

Neste aspecto, estudos como os de Rocha, Rodrigues e Silva (2013) evidenciam que a aceitação da Libras no ambiente familiar é essencial para que a criança surda não apenas desenvolva suas habilidades comunicativas, mas também se reconheça como sujeito cultural. Os autores destacam que a resistência de familiares em aprender Libras pode gerar no surdo um sentimento de isolamento. Em contrapartida, quando há envolvimento da família no processo, a criança surda experimenta uma convivência afetiva e significativa, o que contribui diretamente para a sua formação identitária e emocional.

A pesquisa de Silva (2021) reforça esse entendimento ao evidenciar que o apoio familiar é determinante no processo de aquisição da Libras e no fortalecimento da identidade surda. Segundo o autor, crianças surdas que foram inseridas em ambientes familiares onde havia o uso da Libras desde cedo demonstraram maior autonomia comunicativa e desenvolvimento emocional mais equilibrado. Já aquelas privadas dessa

convivência linguística enfrentaram dificuldades significativas de interação e autoestima.

Nessa linha, Dizeu e Caporali (2005) defendem que o contato precoce com a língua de sinais no ambiente familiar é crucial para a formação da identidade surda. Além disso, Rocha, Rodrigues e Silva (2013) ressaltam que o envolvimento da família com a Libras contribui para o fortalecimento da autoestima e do pertencimento dos sujeitos surdos.

Outro ponto que merece destaque é a formação de líderes surdos, é fundamental para a promoção de ações sociais em benefício da comunidade surda. Segundo Strobel (2008) e Skliar (1998) o protagonismo surdo é um elemento central na construção de identidade cultural própria, transpondo as diferenças, possibilitando a mobilização social, a luta por direitos linguísticos. Afirmam ainda, que a formação de sujeitos surdos críticos e engajados depende de práticas educacionais bilíngues e inclusivas, que valorizem a língua de sinais como instrumento de empoderamento.

Portanto, os indivíduos surdos que assumem posições de liderança podem atuar como agentes de mudança, defendendo os direitos e interesses da comunidade e promovendo a inclusão social. Para além do acesso, é necessário incentivar o protagonismo surdo, apoiando a formação de líderes surdos e garantindo sua representatividade em espaços de decisão política, social e educacional. Isso inclui a valorização da cultura surda, por meio de festivais, produções audiovisuais em Libras, e políticas públicas que reconheçam essa identidade como parte da diversidade brasileira.

De modo que, é essencial a inclusão profissional de pessoas surdas, com programas de qualificação, ambientes acessíveis e campanhas que combatam o preconceito linguístico e cultural. E a educação e o suporte familiar são fatores determinantes para o desenvolvimento de líderes surdos capazes de enfrentar os desafios e contribuir para o crescimento e bem-estar de toda a comunidade.

Além disso, aborda o papel da formação familiar e da educação no desenvolvimento da identidade surda, destacando a importância de práticas inclusivas e respeitadas que promovam a plena participação dos surdos em todos os âmbitos da sociedade.

Da Exclusão ao Empoderamento: A Luta Histórica pela Valorização da Libras e da Identidade Surda no Brasil

A comunidade surda preocupa-se com a estigmatização da língua para que esta não venha ser alvo de discriminação e exclusão social dos surdos em diversos contextos. Além da preocupação na necessidade de aumentar a conscientização sobre a importância da língua de sinais e da identidade surda, bem como promover a luta em prol dos direitos linguísticos e culturais da pessoa surda.

A educação é transformadora e embora muitos sejam os desafios enfrentados na busca pelo reconhecimento da identidade surda e apoio à língua de sinais, bem como ao acesso à educação bilíngue onde a Língua de Sinais é utilizada como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2). Nas oportunidades de emprego, educação e participação social. Esta comunidade, diante destas barreiras permanecem unidas em prol de seus direitos, fazendo com que este e outros fatores a diferencie de outras comunidades (Fernandes e Moreira, 2009).

No início do século XVI, um fato veio colaborar, começou a se aceitar a ideia de que os surdos poderiam ser educados por meio de métodos pedagógicos convencionais, sem depender de explicações sobrenaturais. Segundo Lacerda (1998) pedagogos relatam que ao se empenharem em trabalhar as práticas pedagógicas com surdos, encontram diferentes resultados alcançados nas diversas abordagens educacionais desenvolvidas.

Isso, embora a fala fosse vista como principais estratégias para atingir tais metas, o ensino de tal e a compreensão da língua oral precisava ser alcançada. Além de que, tinham como objetivo principal da educação dos surdos capacitá-los a desenvolver pensamento, adquirir conhecimento e se comunicar com a comunidade ouvinte.

A educação dos surdos no Brasil, teve iniciativas específicas para a escolarização dos surdos passaram a ser sistematizadas e postas em prática com um caráter eminentemente normatizador, filantrópico e assistencialista em instituições voltadas para esse fim, além de ter sido originalmente influenciada por metodologias europeias, continuou no século XIX até meados do século XX, resultando na criação de instituições especiais que contavam com a atuação de professores

especializados na área da surdez. Conforme Guarinello *et al.*, 2006, p. 318):

Durante esse período, grupos de surdos também frequentavam o ensino regular, contudo sem ter acesso a atendimento diferenciado. Dessa forma, imperava a lógica de que dada a oportunidade de tais alunos frequentarem o ensino regular, caberia aos mesmos adaptarem-se às características desse sistema educacional de ensino e corresponderem às suas expectativas e demandas (Guarinello *et al.*, 2006, p. 318).

Nesse sentido, pesquisadores como Bueno (1998), Santana (2019), Bisol (2010) e Bisol (2011) têm contribuído nas pesquisas e discussões acerca da pessoa surda, sua linguagem e cultura. Além da valorização e do reconhecimento de sua identidade, da língua de sinais como uma língua legítima.

Já na década de 1990, foi proposto a inclusão dos surdos no ensino regular passando a ser reformulado a partir de uma nova perspectiva. As instituições deveriam reconhecer, respeitar e considerar as especificidades dos surdos na elaboração de suas propostas pedagógicas.

Uma das primeiras LS documentadas foi a Língua de Sinais Francesa (LSF), segundo Covezzi (2018), os professores franceses marcam, fortemente, presença na história da institucionalização e na constituição da língua de sinais dos Estados Unidos, assim como ocorreu, posteriormente no Brasil.

O Congresso de Milão, em 1880, foi um marco histórico impactando significativamente na história das comunidades surdas, proibindo as línguas de sinais. Pois, durante este congresso o método oralista influenciou a vida e o processo educacional do surdo em todo o mundo por mais de um século. Surgindo então um efeito devastador na preservação e desenvolvimento das línguas de sinais em muitos países.

No entanto, ao longo do século XX houve um ressurgimento do reconhecimento e valorização das línguas de sinais como línguas legítimas e autônomas. Impulsionado pelo ativismo surdo e por pesquisas que demonstraram a complexidade e a riqueza das LS. Segundo Cabello (2021), precisamos ver as lutas surdas como ações éticas, movimentos que

direcionam/buscam uma educação libertária, para formação em trocas significativas com uma língua partilhada que proporciona autonomia aos sujeitos surdos.

Nesta construção percebe-se a importância da LS na comunicação e na cultura surda, o que leva muitos países começaram a reconhecer oficialmente as línguas de sinais. Aumentando assim a educação bilíngue para surdos, com foco na LS como língua principal e no ensino do idioma oral como segunda língua. Neste aspecto, Hoffmeister, Karipi e Kourbetis (2022) consideram o ensino bilíngue de línguas para alunos Surdos envolve dois grandes entendimentos fundamentais: (1) estabelecer um ambiente favorável para que a língua seja adquirida; e (2) estabelecer um ambiente onde o ensino de LS envolve ensinar sobre a LS.

É a partir desta relação com a língua de sinais que pessoas ao utilizá-la passam a se identificar parte da comunidade. Explorando elementos como a língua, a comunidade, as experiências compartilhadas e a história. Segundo Santos (2012) em sua pesquisa sobre experiências vivenciadas por pessoas surdas, em um depoimento a pessoa diz que além do esporte, teatro, poesias e os encontros, “a cultura surda representa nossa língua, nossas experiências e nossa forma de ver o mundo. Ela é muito importante porque nos faz identificar com o grupo e viver feliz” (Santos, 2012, p. 115).

Podemos compreender que a língua facilita a comunicação e promove a inclusão social entre os surdos. Embora manter esta comunidade seja desafiador, estes possuem suas conquistas legais e muitas discussões têm sido promovida por pesquisadores da área neste aspecto (Garruti-Lourenço, 2017; Maia, 2017 e Jung 2011).

Para além disso, outros pesquisadores buscam conhecer a área, Honora (2019) práticas de inclusão, Santana (2019) surdez e linguagem, Witches e Lopes (2018) forma de vida surda e seus marcadores culturais. Além das questões apresentadas, outras discussões têm sido promovidas tendo por objetivo a inclusão da pessoa surda.

Honora (2019) levanta a preocupação com a aprendizagem da pessoa surda e afirma que devemos saber que apenas o uso de Libras, não é garantia de aprendizagem significativa e que é preciso contemplar a sala multifuncional, o ensino de Libras e de Língua Portuguesa escrita. Nesse sentido, e em concordância, com os pontos observa-se tais aspectos por considerar influenciadores na vida da pessoa surda, assim como em sua formação acadêmica e profissional.

Segundo Zavareze (2009), os caminhos hoje traçados são no sentido de tentar fazer uma inclusão mais justa. Remetendo a importância da língua de sinais na promoção da inclusão e da diversidade, proporcionando uma forma de comunicação acessível para pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Permitindo que elas possam ter participação plena na sociedade, considerando que o ouvinte possui a capacidade de aprender a sua língua para que a comunicação entre ambos seja facilitada.

A educação é um dos pilares para a inclusão social dos surdos, refletindo a um entendimento amplamente compartilhado na área da educação inclusiva e dos direitos das pessoas com deficiência auditiva. Diversos estudiosos, enfatizam a importância da educação na promoção da inclusão social dos surdos. Destacando que a educação é fundamental para a inclusão social de pessoas surdas, contribuindo para seu desenvolvimento pessoal e integração na sociedade.

Escolas que adotam a língua de sinais como meio de ensino e comunicação promovem um ambiente inclusivo e respeitoso, onde os surdos podem se desenvolver plenamente. Nesse contexto, De Paula (2009) argumenta que a escola brasileira, fortemente marcada por uma cultura burocrática e homogeneizadora, precisa ampliar seus limites para acolher culturas minoritárias, como a cultura surda. A autora destaca que a presença de outros indivíduos surdos no ambiente escolar é decisiva para a formação de uma identidade positiva, pois o uso compartilhado da Libras entre pares favorece o sentimento de pertencimento, a construção de significados próprios e o reconhecimento da diferença como valor.

Sofiato *et al.* (2021) exploram experiências de escolas bilíngues em Portugal e Brasil e apontam que, em ambos os países, o reconhecimento da língua de sinais como primeira língua, a valorização da cultura surda e o uso de práticas pedagógicas visuais favorecem a construção da identidade e o desenvolvimento integral dos sujeitos surdos. As escolas analisadas demonstram que a inclusão linguística e cultural é um processo coletivo, que vai além da simples presença em sala de aula.

Quadros (2009) defende que a presença de intérpretes com formação específica e professores bilíngues que atuam com surdos, como medida de acesso linguístico para alunos surdos. Dessa forma, é preciso refletir sobre o papel do intérprete neste processo educativo e a formação de professores capacitados para garantir que os surdos tenham acesso ao conhecimento e participem ativamente do processo educativo.

Por isso, uma das principais práticas inclusivas é o fortalecimento da educação bilíngue desde os primeiros anos escolares, garantindo que crianças surdas tenham acesso à Libras como primeira língua e ao português como segunda. Para isso, é fundamental investir na formação de professores bilíngues e na produção de materiais didáticos acessíveis.

Além disso, é necessário promover a capacitação de profissionais de diferentes áreas (saúde, justiça, segurança, cultura) para o uso da Libras e o respeito à cultura surda. A ampliação da acessibilidade comunicacional não deve ser vista como um benefício pontual, mas como uma prática de justiça social, assegurada por legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que reconhece a comunicação como um direito humano (Brasil, 2015).

Assim, a sociedade é desafiada a repensar seus meios e canais de comunicação, tornando-os verdadeiramente acessíveis e inclusivos. A ampliação da acessibilidade comunicacional envolve a presença de intérpretes de Libras em repartições públicas, eventos culturais, programas de televisão e ambientes universitários, bem como o uso ampliado de tecnologias assistivas, legendas e recursos visuais em espaços físicos e digitais. De acordo com a legislação vigente, como o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 10.436/2002, cabe ao poder público e às instituições garantir o uso da Libras como meio de comunicação e expressão, promovendo a inclusão por meio de ações institucionalizadas e do oferecimento de serviços de tradução e interpretação (Brasil, 2002; Brasil, 2005).

Embora legislações brasileiras, como a Lei nº 10.436/2002 e a Lei nº 14.191/2021 (Brasil 2021), assegurem direitos fundamentais à comunidade surda, a inclusão efetiva dos usuários da Libras continua a encontrar barreiras culturais e atitudinais. A sociedade majoritariamente ouvinte tende a invisibilizar a singularidade linguística e cultural dos surdos. Nesse sentido, os próprios autores reconhecem que os aspectos legais podem contribuir significativamente, desde que favoreçam a convivência com a diferença nos mais distintos ambientes da sociedade. Ainda assim, a falta de reconhecimento e valorização da Libras por parte da sociedade ouvinte, aliada à escassez de recursos, à ausência de políticas públicas efetivas e às dificuldades de acesso à educação de qualidade, permanecem como obstáculos concretos a serem superados.

Brito (2013) fez uma análise que mostra que a promulgação da Lei de Libras em 2002 representou uma virada histórica, ao consolidar direitos

antes tratados como assistencialismo. Entretanto, vinte anos após sua publicação, os dados indicam que a inclusão efetiva dos surdos nos espaços educacionais brasileiros ainda encontra entraves estruturais, como a escassez de profissionais fluentes em Libras, a resistência institucional e a fragilidade na implementação das políticas previstas. Refletindo a valorização da língua de sinais e a promoção de práticas inclusivas essenciais para garantir que os surdos tenham acesso a todos os direitos e oportunidades.

Considerações finais

A presente análise evidencia a conexão existente entre a língua de sinais, identidade surda e cultura, destacando a centralidade da comunicação visual e cultural presente na comunidade. Deste modo a Língua de Sinais emerge não apenas como um meio de comunicação, mas também como um componente essencial na formação e expressão da identidade surda.

Portanto, através da análise da comunicação por meio da utilização da língua de sinais e da cultura surda, possibilitou uma reflexão quanto a riqueza e a complexidade dessa comunidade. Assim sendo, a LS não é um sistema de comunicação alternativo, mas sim a manifestação da diversidade linguística e cultural da comunidade surda na comunicação com a comunidade ouvinte.

Desta forma, a Língua de Sinais é apropriada como uma expressão autêntica diversidade linguística e cultural da comunidade surda. Meio pelo qual os surdos se comunicam, refletindo suas próprias identidades e valores culturais. Cuja tal enriquece a experiência linguística e promove a inclusão e o entendimento entre diferentes grupos linguísticos.

A língua de sinais desempenha um papel central na vida dos surdos, influenciando diretamente a construção de sua identidade, cultura e relações sociais.

No entanto, apesar dos avanços na valorização da Língua de Sinais e na promoção da identidade surda, ainda existem desafios significativos a serem enfrentados. Entre eles a falta de reconhecimento e respeito pela Língua de Sinais, fator que pode se tornar uma barreira para a plena inclusão dos surdos na sociedade.

A teoria de Vygotsky (2000) nos ajuda a compreender como a interação social, mediada pela língua de sinais, é essencial para o desenvolvimento cognitivo e psicológico dos surdos. A formação familiar e a educação são fatores cruciais nesse processo, contribuindo para o desenvolvimento de indivíduos surdos, confiantes e capazes de assumir lideranças em suas comunidades. No entanto, a preservação da língua e da cultura surda enfrenta diversos desafios, que precisam ser superados por meio de esforços conjuntos e práticas inclusivas. A valorização da língua de sinais e a promoção da inclusão social são essenciais para garantir que os surdos tenham acesso a todos os direitos e oportunidades, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e diversa.

Em última análise, este estudo reafirma a importância de reconhecer e celebrar a diversidade humana em todas as suas formas, incluindo as diversas formas de comunicação e expressão cultural. Na busca em construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva e justa para todos os seus membros, independentemente de sua forma de comunicação ou identidade cultural.

Portanto, promover práticas inclusivas e respeitosas não é apenas uma questão de equidade, mas um passo fundamental, onde a diferença não seja vista como limitação, mas como parte legítima do desenvolvimento humano.

Referências

BAALBAKI, Angela; CALDAS, Beatriz. Impacto do congresso de Milão sobre a língua dos sinais. *In: Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. 2011. p. 1885-1895.

BISOL, Cláudia A.; VALENTINI, Carla Beatriz. **Surdez e deficiência auditiva-qual a diferença**. Objeto de Aprendizagem Incluir–UCS/FAPERGS, 2011.

BISOL, Cláudia; SPERB, Tania Mara. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 26, p. 07-13, 2010.

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

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: sessão 1, n. 79, Brasília, DF, p. 23, 25 de abril de 2002.

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: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394/1996 para dispor sobre a oferta de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021.

BRITO, F. B. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013.

BUENO, José Geraldo Silveira. Surdez, linguagem e cultura. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 41-56, 1998.

CABELLO, Janaina; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Marcas históricas do movimento ativista surdo em articulação ao pensamento prático de Paulo Freire e Michel Foucault. **Pro-Posições**, v. 32, p. e20210090, 2021.

COVEZZI, Marta Maria; PADILHA, Simone de Jesus. Contato de línguas no estudo de empréstimos linguísticos: Língua de Sinais Francesa/Libras. **Polifonia**, v. 25, n. 38.1, p. 174-192, 2018.

CROMACK, Eliane Maria Polidoro da Costa. Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 24, n. 4, p. 68–77, 2004.

DE PAULA, Liana Salmeron Botelho. Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 15, n. 3, p. 407–416, set./dez. 2009.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583–597, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 de abr. de 2025.

DO NASCIMENTO FONSECA, Suely Ferreira; DE ARAÚJO, Rummenigge Medeiros. Aquisição de Libras na educação infantil. **Revista**

Faculdade Famen REFFEN. ISSN 2675-0589, v. 2, n. 1, p. 111-129, 2021.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, L. C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial** (UFSM), v. 22, p. 225-236, 2009.

FLORINDO, Girlane Maria Ferreira. **Acessibilidade, comunicação e interação**: aprendizagem de Língua Brasileira de Sinais pelos alunos do ensino médio integrado do Campus Taguatinga-IFB. 2015.

GARRUTI-LOURENÇO, E. A. Bilinguismo para surdos: das conquistas legais às suas garantias. **Educação Bilíngue para Surdos-Série Cadernos de Residência Pedagógica**. São Paulo: Alameda, p. 17-32, 2017.

GUARINELLO, Ana Cristina et al., A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, p. 317-330, 2006.

HOFFMEISTER, Robert J.; KARIPI, Spyridoula; KOURBETIS, Vassilis. Materiais curriculares bilíngues que apoiam a língua de sinais como primeira língua para alunos surdos: A integração da tecnologia, aprendizagem e ensino. **Momento- Diálogos em Educação**, v. 31, n. 02, p. 225-254, 2022.

HONORA, Márcia.; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves.; **Esclarecendo as deficiências**: aspectos teóricos e práticos para contribuir para uma sociedade inclusiva. São Paulo, SP: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda, 2019.

JUNG, Ana Paula. **Movimentos sociais no protagonismo político**: a Comunidade Surda Brasileira e sua luta por reconhecimento e efetivação de direitos. 2011.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 46, p. 68–80, set. 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 153–176, 2001. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf. Acesso em: 14 abr. 2025.

MAIA, Maria Inez Souza. A importância da história dos surdos para o avanço da educação. **Porto das Letras**, v. 3, n. 1, p. 101-111, 2017.

MARTINS, Mateus Rezende; ARAÚJO, Bruno Roberto Nantes. Cultura, língua e identidade surda: da inclusão à educação bilíngue. **Revista Primeira Escrita**, v. 11, n. 2, p. 20–34, 2024.

MUNCINELLI, S. E. LIBRAS: LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS. **Extensão em Foco** (ISSN: 2317-9791), [S. l.], v. 1, n. 1, p. 27–33, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/extensao/article/view/art03>. Acesso em: 8 maio. 2024.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. Surdos: O narrar e a política. Revista. **Revista de Educação e Processos inclusivos**, UFSC/ CED/ NUP/ Florianópolis, nº 5, 2003.

PERLIN, Gladis; STROBEL, K. **História cultural dos surdos**: desafio contemporâneo. 2014.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. de. Libras. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, Ronice. **Educação de surdos** – A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROCHA, Doriane Aparecida da; PASIAN, Sonia Regina. A educação das pessoas surdas no Brasil: uma análise ao longo de 20 anos após a Lei de Libras. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 20, n. 58, p. 165–188, 2023. DOI: 10.5935/2238-1279.20230027.

ROCHA, L. R. M.; RODRIGUES, L.; SILVA, T. A importância da Língua de Sinais no seio familiar do surdo. **VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial Londrina de 05 a 07 novembro de 2013**, p. 2355-2365. 2013.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; OLIVEIRA, Jaima Pinheiro de. Análise textual pormenorizada da Lei Brasileira de Inclusão: perspectivas e avanços em relação aos direitos das pessoas com deficiência. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-16, 2022.

SANTANA, Ana Paula. Surdez e linguagem. BOD GmbH DE, 2019.

SANTOS, Divina Ferreira dos; BARRIOS, Maria Elba Medina. A importância do aprendizado da língua de sinais entre familiares de pessoas surdas. **Humanidades e Tecnologia (FINOM)**, v. 34, n. 1, p. 627-638, 2024.

SANTOS, Taiane Santos dos. **Narrativas surdas**: experiências na comunidade e na cultura surda e a constituição de identidades. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas. 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1987.

SILVA, Pedro Henrique de Macedo. **A família como fator de apoio à aquisição da Libras por crianças surdas**. 2021. 103 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

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

SKLIAR, Carlos. Bilinguismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, p. 44–47, maio/ago. 1998.

SOFIATO, Cássia Geciauskas; CARVALHO, Paulo Vaz de; COELHO, Orquídea. Experiências de educação bilíngue para surdos: entrelaçamentos entre Brasil e Portugal. *In*: SILVA, RAF Da; HOLLOSI, M. (orgs.). **Educação de surdos, linguagens e experiências**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 69–104.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Construção do pensamento e linguagem**: as raízes genéticas do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WITCHES, P. H.; LOPES, M. C. Forma de vida surda e seus marcadores culturais. **Revista Educação em Revista**. V.34. 2018.

ZAVAREZE, Taís Evangelho. A construção histórico-cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão. **Psicologia**. PT: o portal dos psicólogos, Portugal, v. 1, n. 1, p. 1-5, 2009.

Deficiência intelectual no ensino superior: desafios no processo de acesso, permanência e conclusão

Jaqueline Ângelo dos Santos Denardin ¹
Samilly Lorenzatto da Silva ²

Resumo: Objetiva-se com este trabalho, discutir os desafios no processo de acesso, permanência e conclusão do Ensino Superior, vivenciado por pessoas com Deficiência Intelectual. Para tal, utilizou-se de pesquisa bibliográfica, revisitando leis e produções que abordam essa temática do ponto de vista teórico e prático. Resgatou-se os aspectos históricos da Deficiência Intelectual e seus respectivos estigmas, problematizando o modo como estes afetam diretamente na perspectiva de acesso estudantil e de trabalho. A partir disso, o trabalho também propõe possibilidades de estratégias que atuem de modo mais eficaz tanto no acesso, quanto na permanência e conclusão de pessoas com deficiência, tendo como a principal delas a mediação docente.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual; Ensino Superior; Desafios; Permanência.

Intellectual disability in higher education: challenges in the access, permanence and completion process

Abstract: This study aims to discuss the challenges faced by individuals with Intellectual Disabilities in accessing, remaining in, and completing higher education. To this end, a bibliographic research approach was employed, revisiting laws and scholarly works that address this topic from both theoretical and practical perspectives. The study revisits the historical aspects of Intellectual Disabilities and their associated stigmas, critically examining how these directly impact opportunities for educational and employment access. Based on these findings, the study also proposes

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Doutora, jaqueline.denardin@unioeste.br

² Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Especialista, samillylorenzatto@gmail.com

potential strategies to improve access, retention, and graduation rates for individuals with disabilities, with a particular emphasis on the role of teacher mediation as a key approach.

Keywords: Intellectual Disability; Higher Education; Challenges; Permanence.

Introdução

O presente trabalho objetiva questionar, quais são os desafios no processo de acesso, permanência e conclusão que afetam pessoas com deficiência no ensino superior, em especial pessoas com Deficiência Intelectual. Para tal, utilizou-se de pesquisa bibliográfica, analisando produções teóricas e práticas a respeito da temática e as diretrizes legais que embasam esse processo.

Historicamente, a Deficiência Intelectual era interpretada como um fenômeno espiritual de castigo ou maldição, ocasionando no isolamento dos sujeitos deficientes, os quais eram comumente confundidos com os ditos “loucos”. Atualmente, compreendida como um Transtorno do Neurodesenvolvimento, a Deficiência Intelectual é diagnosticada já nos primeiros anos de vida, podendo ser, moderada, grave ou profunda (Pessotti, 1984; DSM-V-TR, 2022).

No que tange o acesso à educação de pessoas com deficiência, tem-se a Lei Brasileira de Inclusão (Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015), e a Lei de Cotas do Ensino Superior (Lei Nº 14.723, de 13 de novembro de 2023), as quais preconizam que a educação em todos os seus níveis é um direito da pessoa com deficiência, sendo obrigatória a presença de cotas nas Universidades e ações que auxiliem na permanência desses alunos.

Ademais, apesar das diversas conquistas alcançadas pelas pessoas com deficiência, a realidade do acesso à educação superior ainda não é comum a todas elas, uma vez que, os desafios de acesso vão além do número de vagas disponíveis nas universidades. As questões de permanência e conclusão dos cursos superiores também se apresentam enquanto um desafio, uma vez que o direcionamento das leis é mínimo e os alunos acabam não dispondo de mediações e atividades adequadas.

Tais dificuldades acabam reverberando não só na graduação, mas posteriormente também, no mercado de trabalho (Tavares, 2014; IBGE, 2022).

Desta forma, ao reconhecer a discrepância existente no acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho, entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência, O trabalho será dividido em 2 sessões: Deficiência Intelectual e o que prevê a lei, as quais buscam abordar esse fenômeno de modo mais detalhado, apresentando de modo crítico a realidade brasileira, ao passo em que se apresentam possibilidades diante desse processo, a fim de promover maior inclusão.

A primeira seção (nome da 1 sessão), irá discorrer sobre a historicidade da Deficiência Intelectual apresentando as construções dos estigmas contra as pessoas com deficiência e a influências destes hoje, no acesso destes alunos ao ensino superior. Busca-se realizar questionamento críticos acerca das testagens unicamente métricas e das perspectivas limitadas a respeito do desenvolvimento de pessoas com Deficiência Intelectual.

Já a segunda seção tem como objetivo apresentar os desafios que impactam na permanência desses alunos, ao passo em que, ao reconhecer a importância do papel do professor e suas mediações, busca apresentar possíveis técnicas e ações, com base em uma experiência concreta de uma Universidade e seus respectivos atendimentos a alunos com deficiência. A segunda sessão também busca problematizar os desafios de conclusão, dentre eles, a terminalidade específica e a dificuldade de ingresso no mercado de trabalho.

Percurso Histórico da Deficiência Intelectual: das Origens ao Conceito Atual

A Deficiência Intelectual (DI), ou Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, atualmente compõe o leque de diagnósticos presentes na categoria de Transtornos do Neurodesenvolvimento, no DSM-V-TR, atual referencial diagnóstico tido como padrão norteador. Os transtornos que compõem essa categoria, apresentam indícios no início do período de desenvolvimento, sendo algumas características essenciais para o diagnóstico, dentre elas o déficit em funções intelectuais, déficit nas funções adaptativas e a incidência desses já nos primeiros anos de vida.

Para além das características diagnósticas, o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual também é dividido entre moderado, grave e profundo, a depender dos sintomas dispostos em três domínios: social, conceitual e prático. (DSM-V-TR, 2022).

Pessotti (1984), apresenta o percurso histórico vivenciado pelos indivíduos com Deficiência Intelectual. Anteriormente designado como Deficiência Mental, o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual era comumente conhecido, durante a idade média, como um fenômeno místico, sendo interpretado como intervenção divina de castigo ou maldição. É por meio da lógica da caridade cristã, que os primeiros indícios de cuidados passam a ser voltados para essa população, a qual fica à mercê do assistencialismo vinculado à caridade. É somente com a ascensão do iluminismo e os primeiros passos do desenvolvimento científico, que a deficiência ganha o olhar dos estudos médicos.

É com o início do desenvolvimento científico, entre os séculos XVIII e XIX, que a deficiência passa a ser diferenciada da loucura, e começa a ser interpretada como uma questão da medicina, mais voltada para aspectos cognitivos e genéticos. A continuação de tais produções científicas, se expressa no século XX, com o advento das escalas métricas de testagem da inteligência, desenvolvidas por Binet, as quais partiram de uma demanda de educabilidade da sociedade, buscando investigar métodos de avaliação que auxiliassem na superação de dificuldades apresentadas pelos alunos (Pessotti, 1984; Vieira 2021).

Tais métricas acabam por reforçar a visão da inteligência enquanto uma capacidade inata e imutável, criando uma cisão entre aqueles que são providos de tal capacidade e aqueles que não são. Castro e Barroco (2019), citam a construção histórica desse fetichismo em relação à inteligência, denunciando o modo como isso se intensifica na sociedade de classes, ao delimitar socialmente aqueles que estariam à altura do trabalho intelectual e aqueles que estariam restritos ao trabalho braçal. Deste modo, as avaliações que produzem os diagnósticos de Deficiência Intelectual, acabam, em sua grande maioria, focando apenas nos quesitos métricos do desenvolvimento, não compreendendo a pessoa com deficiência em sua totalidade.

Esse processo de exaltação da inteligência, acaba por voltar o olhar dos profissionais para aquilo que é interpretado como a falta dela. Tal realidade, percebida desde os primeiros estudos a respeito da Deficiência Intelectual, acabam por limitar o acesso da pessoa com

deficiência, criando estigmas e preconceitos de incapacidade (Castro e Barroco, 2019). Este fenômeno acaba por reverberar na escola, visto que, ao interpretar a deficiência como um limitador orgânico, as práticas pedagógicas acabam ficando engessadas, restringindo o acesso do aluno aos conceitos científicos mais complexos.

Ainda que o DSM-V-TR (2022), preconize a importância de uma avaliação sistemática e completa, tendo como fator essencial para diagnóstico as questões relacionadas às funções adaptativas e não o resultado de testes métricos de quociente de inteligência - o famoso QI-socialmente, a testagem exata ainda acaba por reverberar nos diagnósticos, posicionando os sujeitos com Deficiência em um local de não saber.

A compreensão da deficiência como um fator limitante, acaba sendo um dos principais empecilhos no acesso à educação, ao passo em que, esses sujeitos acabam sendo excluídos em classes ou escolas especiais. Segundo o IBGE (2022), no Brasil, apenas 1 em 4 pessoas com deficiência concluíram o ensino básico obrigatório, e menos de 15% dos jovens com deficiência entre 18 e 24 anos estavam matriculados no ensino superior. Tais dados expressam concretamente a dificuldade de acesso ao Ensino Superior vivenciada por pessoas com deficiência.

Quando se analisa o cenário nacional atual, de modo geral, o acesso à universidade ainda pode ser considerado como um sonho distante para muitos brasileiros, visto que, a população brasileira ainda vive em situações muito desiguais. Esse quadro se agrava ainda mais, quando analisamos as pessoas com deficiência. Apesar destes estudantes terem o respaldo da Lei de Cotas, Lei nº 12.711/2012, a qual institui o direito de cotas nas universidades, o acesso ao ensino superior ainda é um desafio, por representar um fenômeno muito mais complexo que somente a disponibilidade de vagas, carecendo de acessibilidade, questões estruturais, adaptação de conteúdos e materiais e profissionais especializados. São elementos como estes, que afetam o ingresso na universidade e posteriormente sua permanência.

Ensino Superior e Deficiência Intelectual: Entre o Direito e a Realidade

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, preconiza em seu artigo 30º medidas referentes ao ingresso de alunos com deficiência no ensino superior e sua respectiva permanência, segundo o artigo:

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - Atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - Disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - Disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - Dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - Adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (Brasil, 2015).

Diante do exposto, a LBI acaba sendo bastante generalista, não direcionando ações afirmativas mais específicas aos estudantes, nem no processo de ingresso na universidade e nem no decorrer do curso. Apresentando a partir disso, certa contradição, ao preconizar a Educação Inclusiva e não dispor de técnicas e mecanismos que garantam a inclusão na prática, deixando os alunos diante da autonomia das Instituições de Ensino Superior, tanto públicas quanto privadas.

É em meio ao desamparo legal, que muitas vezes as instituições acabam indo na contramão das necessidades dos alunos com deficiência, dificultando sua permanência e futura conclusão do curso. Segundo Tavares (2014), é o viés individualista repercutido nos modos de se relacionar atualmente, que acaba por depositar unicamente no aluno a responsabilidade com seu desempenho. No caso do aluno com deficiência intelectual, essa perspectiva acaba sendo reforçada, ao unir a meritocracia

com a ideia de limitação inata, privando o aluno de mediações específicas dos conteúdos, ao posicioná-lo em um local de quem não consegue aprender. Logo, compreende-se a deficiência como um fenômeno individual ao aluno e não social, que engloba toda a instituição e a sociedade (Almeida, 2020).

Frente ao exposto, é preciso reconhecer que o trabalho dos profissionais não diz respeito somente aos aspectos teóricos, mas também sociais, precisando ultrapassar o campo do ensino, ao reconhecer os impactos vivenciados pelos alunos, ao enfrentar fortes estigmas ao longo de toda a vida. Manter esse olhar atento para a complexidade do aluno, é um diferencial que afeta diretamente em sua permanência no ensino, ao passo em que, dá ao aluno maior autonomia de romper com os estigmas atribuídos ao seu diagnóstico (Tavares, 2014).

Segundo Denardin e Soares (2024), há exemplos de Universidades que realizam práticas docentes voltadas especificamente para a educação especial. Neste sentido, apresentam o trabalho realizado pela Universidade do Oeste Paranaense - UNIOESTE, ao dispor de um Programa específico em Educação Especial, o qual realiza atendimento individualizado aos alunos, por meio de monitorias de conteúdos, adaptações de materiais, atendimentos focados em mediação dos conteúdos, acompanhamento em sala de aula, acompanhamento em estágios e atividades exteriores à Universidade. O programa conta com uma equipe própria, composta por docentes de Atendimento Educacional Especializado (AEE), pedagogas e estagiários.

Exemplos como o citado na Universidade acima, reforçam a importância do Atendimento Educacional Especializado na permanência de alunos com deficiência, ao proporcionar que eles tenham mediações de qualidade dos conteúdos que compõem as grades curriculares nos cursos universitários. Para além das adaptações teóricas, os alunos também têm acesso a um acompanhamento contínuo, o qual possibilita a criação de vínculo entre o docente e o aluno, afetando diretamente o processo de aprendizagem por meio da unidade afeto-cognição.

Segundo Vigotski (2022)³, é importante compreender a dimensão da mediação no processo de desenvolvimento. Para o autor, a mediação é

³Os termos citados são derivados da obra original do autor, cabe citar que atualmente às nomenclaturas relacionada aos vários tipos de deficiência tiveram diversas alterações, porém, a obra do autor é um produto de seu tempo e apesar de ainda hoje poder ser enquadrada na realidade concreta, carrega nomenclaturas já superadas.

quem possibilita o processo de compensação¹ diante de uma deficiência, sendo que a compensação não se dá nas vias biológicas, mas sociais, por meio do outro. É nas relações sociais que temos o cerne do desenvolvimento humano, e isso independe do diagnóstico, uma vez que é a realidade concreta que constitui os sujeitos subjetivamente.

Frente a isso, ressalta-se a potência contida no apoio docente para a permanência dos alunos da universidade, proporcionando novos modos de desenvolvimento. Para Almeida (2020), a prática docente expressa o movimento de compensação pelas vias sociais, ao possibilitar o desenvolvimento de técnicas que permitam a apropriação do aluno dentro de suas potencialidades. Segundo a autora, embasada nos estudos da Defectologia de Vigotski: “As formas culturais de comportamento concebem o caminho possível na educação da criança com deficiência, ou seja, a criação de instrumentos que possibilite o desenvolvimento e aprendizagem é essencial” (2022, p. 45).

O olhar voltado para os processos mediadores são um grande diferencial no processo de conclusão de todas as fases escolares, incluindo os cursos do ensino superior. É a possibilidade de aprender a partir de novas formas que permite que o aluno consiga atingir a conclusão de sua graduação e que posteriormente consiga adentrar no mercado de trabalho.

De acordo com o Ministério do Trabalho e Emprego, o número de profissionais com deficiência no mercado de trabalho atualmente é de 545,9 mil trabalhadores, dentre os quais, menos de 10% têm ensino superior completo. No que se refere ao número total de trabalhadores com deficiência, apenas 4,21% têm Deficiência Intelectual (Brasil, 2024). Tal valor é bastante discrepante em relação ao número de trabalhadores sem deficiência que estão inseridos no mercado de trabalho.

Rossato *et al* (2024), relaciona esse fenômeno com a perversidade capitalista, ao recorrer a estigmas históricos a respeito da Deficiência Intelectual, não oportunizando que os alunos graduados efetivem sua formação no mercado de trabalho. Essa discussão, vai de encontro com a discussão a respeito da Terminalidade Específica no Ensino Superior.

A Terminalidade Específica é, segundo Rosseto e Iacono (2022)

Um dispositivo legal instituído pela LDB nº 9394/96, Art. 59, para certificação de alunos que não se apropriaram da leitura, da escrita e do cálculo ao final do Ensino Fundamental, sendo que no histórico escolar desses alunos

deveriam estar descritas as “competências e habilidades” por eles desenvolvidas no processo de escolarização (p. 166).

A concessão de diplomas com Terminalidade Específica vai na contramão das políticas de inclusão, uma vez que reconhecem a formação do aluno com base em suas limitações, não compreendendo que o desenvolvimento não se dá de modo limitado, mas por diferentes vias e de diferentes formas (Vigotski, 2022). Determinar aquilo que um aluno poderia realizar no mercado de trabalho por meio de um diploma, é dizer que o processo de formação humana se finda na universidade, quando na verdade, o ser humano se desenvolve durante toda a sua vida, dispondo da capacidade de aprender.

No próprio Manual Diagnóstico é previsto que pessoas diagnosticadas com Deficiência Intelectual tenham acesso ao mercado de trabalho com as adaptações pertinentes, do mesmo modo, a Lei LEI Nº 8.213, de 24 de julho de 1991, versa sobre o acesso de pessoas com deficiência ao mercado de trabalho. É nesse cenário que mais uma vez tem-se a necessidade de reforçar a importância do social na vida da pessoa com Deficiência Intelectual (Brasil, 1991; DSM-V-TR, 2022).

Ao dispor de ações conjuntas de inclusão e permanência, a pessoa com Deficiência tem acesso a participar da coletividade e desenvolver uma atividade. Frente a isso, é importante reconhecer que a Terminalidade Específica acaba por limitar ainda mais o acesso desses sujeitos às atividades de trabalho, demarcando como fixas às ações que essa pessoa pode realizar. Por fim, cabe dizer que nenhuma pessoa termina seu processo de aprendizagem na graduação, visto que os acervos das produções humanas são infinitamente complexos e em constante aprimoramento.

Considerações Finais

As discussões apresentadas neste trabalho, tiveram como objetivo apresentar o desafio do acesso, permanência e conclusão de alunos com Deficiência Intelectual no ensino superior, por meio de uma perspectiva crítica acerca da efetivação dos direitos desses alunos, problematizando as limitações contidas nas leis e diretrizes que dão suportes aos alunos com deficiência no Ensino Superior.

Ao discorrer sobre os desafios, apresentou-se possíveis técnicas que facilitem e aumentem a permanência e a conclusão destes alunos nas universidades, utilizando de exemplos práticos reais na Unioeste. Diante disso, ressaltou-se a importância da construção de mediações de qualidade para com os alunos, entendendo a importância do papel do professor em todas as instâncias de desenvolvimento dos sujeitos atendidos.

A partir disso, percebeu-se que apesar dos muitos avanços em relação ao acesso de pessoas com Deficiência ao Ensino Superior, ainda se carece de diretrizes mais completas e leis mais inclusivas, que efetivem não só o ingresso, mas também a qualidade do ensino em todas as suas faces, sejam elas estruturais ou de adaptações teóricas.

Ainda na atualidade as pessoas com Deficiência Intelectual são estigmatizadas com base em preceitos métricos de avaliação, não reconhecendo que o seu desenvolvimento se dá por diferentes vias. Os preconceitos se manifestam nas entrelinhas presentes na dificuldade de inclusão e na dificuldade de permanência por falta de atendimento especializado. Para além dos elementos da permanência, percebe-se a importância de desmistificar discussões como a Terminalidade Específica, uma vez que este vai de encontro aos ideais capitalistas de produtividades, os quais, historicamente, foram responsáveis pelo isolamento de pessoas com deficiência.

Por fim, se faz necessário o resgate histórico para desmistificar a Deficiência Intelectual, para que, a partir disso sejam realizadas ações específicas que permitam o desenvolvimento de pessoas com deficiência, reconhecendo suas potencialidades, para que estas tenham maior acesso tanto ao ensino superior quanto ao mercado de trabalho, conseguindo participar das produções coletivas da humanidade.

Referências

ALMEIDA, M. N. **Políticas Públicas Educacionais e Deficiência:** estudo sobre as produções científicas acerca da Psicologia Escolar e Educação Especial na América Latina à luz da Psicologia Histórico-Cultural Dissertação (Mestrado em Psicologia - UEM) Maringá, 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5-TR. Text Revision. 5th ed. Arlington: American Psychiatric Association, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2023**: apresentação dos resultados. Brasília, 2023. Disponível em: [https:// download .inep. Gov .br /educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentação censo_ da_educacao_superior_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf). Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/ lei/l12711.htm. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146 .htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a prorrogação e a avaliação do Programa de Cotas para o acesso às instituições federais de ensino superior e de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 160, n. 217, p. 1, 14 nov. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14723 .htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14723.htm). Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. Levantamento do eSocial aponta 545,9 mil trabalhadores com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. **Ministério do Trabalho e Emprego**, 7 mar. 2024. Disponível em: [https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/ noticias-e-conteudo /2024/ Marco/ levantamento-do-esocial -aponta-545-9-mil-trabalhadores -com-deficiencia -no- mercado -de-trabalho-no-brasil#:~:text=Segundo%20a%20Lei%20n%C2% BA% 208. 213,501 %20a%201000%20s%C3%A3o%204%25](https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Marco/levantamento-do-esocial-aponta-545-9-mil-trabalhadores-com-deficiencia-no-mercado-de-trabalho-no-brasil#:~:text=Segundo%20a%20Lei%20n%C2%BA%208.213,501%20a%201000%20s%C3%A3o%204%25). Acesso em: 13 jan. 2025.

CASTRO, F. S; BARROCO, S. M.S. Uma História Sobre a Inteligência: Origens da Avaliação Psicológica em Binet e Simon. In: FACCI, M. G. D; LEONARDO, N. S. T; SOUZA, Marilene P. R. (orgs.). **Avaliação**

psicológica e escolarização: contribuições da psicologia histórico-cultural. Teresina: Edufpi, 2019. p. 29-59.

DENARDIN, J. A. dos S; SOARES, A. S. F. Revisão integrativa sobre a pessoa com deficiência intelectual no ensino superior. In: SOARES, A. S. F.; BUZELATTO, E. (orgs.). **Diálogos e conexões acadêmicas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 334-344.

IBGE. Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda. **Agência de Notícias IBGE**, 23 nov. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>. Acesso em: 13 jan. 2025.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: Edusp, 1984.

ROSSATO, S. P. M.; BARROCO, S. M. S.; LEITE, H. A.; TAVARES, A. P. da P. Inclusão na Educação Superior: do que estamos falando? **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 8, n. Contínua, p. 1–24, 2024. DOI: 10.14393/OBv8.e2024-12. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/74564>. Acesso em: 17 jan. 2025.

ROSSETTO, Elisabeth; IACONO, Jane Peruzo. Inclusão e ensino superior: práticas pedagógicas com alunos com deficiência/NEE na perspectiva da psicologia histórico-cultural. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 76, p. 133-174, jan. 2022. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-596X2022000100133&lng=pt&nrm=iso>. Epub 29 - Jan - 2024. <https://doi.org/10.14393/revedfil.v36n76a2022-60453>. Acessos em 17 jan. 2025.

TAVARES, A. P. P. **Educação Especial no Ensino Superior: acessibilidade no processo de inclusão escolar, a partir de relatos de acadêmicos com deficiência.** Dissertação (Mestrado em Psicologia - UEM) Maringá, 2014.

VIEIRA, A. P. A. **Avaliação psicológica de crianças que enfrentam dificuldades escolares:** Proposta a partir da psicologia histórico-cultural. EduFateci. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas** – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

Deficiência física e acadêmicos com espondilite anquilosante no ensino superior: acessibilidade e inclusão acadêmica

Jaqueline Ângelo dos Santos Denardin ¹

Flávia Pereira dos Santos ²

Sílvia Elaine Bertuol ³

Guilherme Santi Botelho ⁴

Resumo: Este trabalho tem por objetivo discutir questões acerca da Espondilite anquilosante (doravante, EA) que é uma doença inflamatória crônica que afeta as articulações da coluna vertebral, gerando dor, rigidez e, em estágios mais avançados, fusão das vértebras. Esses efeitos podem interferir significativamente na qualidade de vida, especialmente em atividades cotidianas e acadêmicas. Neste sentido, este trabalho visa fazer uma revisão bibliográfica, buscando compreender como os estudantes universitários com EA e outras deficiências físicas e que afetam a mobilidade, enfrentam os desafios relacionados à acessibilidade e inclusão no ensino superior. Assim, reunimos análises das políticas públicas e institucionais de suporte e apoio a esses alunos. O intuito é propor soluções para melhorar a integração desses alunos ao ambiente universitário, sugerindo práticas de inclusão mais eficazes, como adaptações de infraestrutura e estratégias pedagógicas que possibilitem um ambiente universitário apropriado para este estudante. Portanto, pretendemos oferecer um olhar crítico sobre as condições necessárias para garantir um ensino superior mais inclusivo e equitativo, não há a pretensão de sanar todas as variáveis negativas, mas de promover discussão para acesso, permanência e conclusão de universitário.

Palavras-chave: Deficiência Física; Ensino Superior; Espondilite Anquilosante.

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Doutora, jaqueline.denardin@unioeste.br

² Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Especialista, flavia.santos27@unioeste.br

³ Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Especialista, silvia.bertuol@unioeste.br

⁴ Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Graduando, guisb@live.com

Physical disability and students with ankylosing spondylitis in higher education: accessibility and academic inclusion

Abstract: This paper aims to discuss issues related to ankylosing spondylitis (hereinafter, AS), which is a chronic inflammatory disease that affects the joints of the spine, causing pain, stiffness and, in more advanced stages, fusion of the vertebrae. These effects can significantly interfere with quality of life, especially in daily and academic activities. In this sense, this paper aims to conduct a literature review, seeking to understand how university students with AS and other physical disabilities that affect mobility face the challenges related to accessibility and inclusion in higher education. Thus, we gathered analyses of public and institutional policies to support these students. The aim is to propose solutions to improve the integration of these students into the university environment, suggesting more effective inclusion practices, such as infrastructure adaptations and pedagogical strategies that enable an appropriate university environment for these students. Therefore, we intend to offer a critical look at the conditions necessary to guarantee a more inclusive and equitable higher education. There is no intention to solve all the negative variables, but to promote discussion for access, permanence and completion of university studies.

Keywords: Physical Disability; Higher Education; Ankylosing Spondylitis;

Introdução

A espondilite anquilosante (EA) é uma doença inflamatória crônica que afeta principalmente a coluna vertebral e as grandes articulações, levando à rigidez e, com o tempo, à fusão das vértebras. Esta condição, além de afetar as atividades cotidianas, pode impactar profundamente a vida acadêmica dos indivíduos que a enfrentam. No contexto do ensino superior, os estudantes diagnosticados com EA enfrentam uma série de desafios, que vão desde a limitação de mobilidade até dificuldades psicológicas associadas ao estigma de uma condição

invisível. Diante deste cenário se faz necessário refletir sobre a inclusão desses estudantes no ambiente universitário, e as políticas de acessibilidade adotadas pelas instituições de ensino superior. Isso é essencial para garantir a equidade no ambiente acadêmico.

Uma análise histórica da legislação da educação especial no ensino superior demonstrou que esse espaço tem se tornado, cada vez mais inclusivo, com políticas públicas que buscam eliminar as barreiras ao acesso de pessoas com deficiências físicas ou psicológicas. No entanto, a espondilite anquilosante, sendo uma doença invisível em muitos casos, traz desafios específicos.

Posto isso, esse estudo tem como objetivo investigar como os estudantes universitários com espondilite anquilosante enfrentam os desafios relacionados à acessibilidade e inclusão no ensino superior. Especificamente, pretende-se discorrer as políticas institucionais de suporte, identificar as barreiras físicas e psicológicas presentes no ambiente acadêmico e propor práticas de inclusão mais eficazes, como adaptações de infraestrutura e estratégias pedagógicas. A relevância desta pesquisa está no fato de que, embora haja um marco legal que garanta o direito à educação inclusiva (Constituição Federal de 1988; Lei Brasileira de Inclusão, 2015), ainda existem lacunas significativas em sua aplicação, particularmente no que se refere a doenças crônicas invisíveis como a EA.

A base teórica deste estudo está fundamentada Teoria-Histórico-cultural (THC) de Vygotski (2022), bem como nas contribuições de autores que, a partir desta teoria, discutem a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Para isso, nos apoiamos em Iacono e Rosseto (2022), os quais apontam que a deficiência não deve ser vista como um impedimento intransponível, mas como um desafio que pode ser superado por meio de um ambiente educacional adequado e inclusivo. A legislação brasileira, como a Política Nacional de Educação Especial (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), também serve de alicerce para entender as garantias de acessibilidade e suporte aos estudantes com necessidades especiais.

A metodologia adotada é qualitativa, com base em uma revisão da literatura e análise das políticas de inclusão no ensino superior. A pesquisa busca identificar as principais barreiras enfrentadas pelos estudantes com EA, refletir sobre as práticas pedagógicas e de acessibilidade existentes nas universidades e sugerir soluções para tornar o ambiente acadêmico mais inclusivo.

A pesquisa também aborda as práticas de apoio, como a adaptação de infraestrutura, a disponibilização de recursos tecnológicos, a flexibilização das avaliações e o apoio psicológico. A pesquisa tem como objetivo identificar as principais barreiras enfrentadas pelos estudantes com espondilite anquilosante (EA) no ambiente acadêmico, avaliando as práticas pedagógicas e de acessibilidade atualmente adotadas pelas universidades. Além disso, busca propor soluções para tornar o ambiente universitário mais inclusivo, abordando aspectos como a adaptação da infraestrutura, a implementação de recursos tecnológicos, a flexibilização das avaliações e o apoio psicológico, de forma a garantir a plena participação desses estudantes nas atividades acadêmicas.

Os principais resultados indicam que, apesar de algumas iniciativas de inclusão, ainda existem obstáculos significativos, como a falta de conhecimento sobre a EA, a deficiência de adaptações estruturais e a resistência em adotar práticas pedagógicas inclusivas. O estudo aponta a necessidade urgente de implementar políticas mais eficazes que garantam a participação plena dos estudantes com EA no ensino superior, promovendo a igualdade de oportunidades e o acesso a um ensino de qualidade.

Deficiência Física e a Legislação

A história da Educação Especial no ensino superior no Brasil é marcada pela atuação fundamental dos movimentos sociais na luta por igualdade e inclusão e consequentemente por conquistas no âmbito legislativo (Rossetto; Iacono, 2022). Nesse sentido vale destacar a trajetória da educação especial no que tange à legislação. A constituição Federal de 1988 é um marco importante no que diz respeito ao compromisso do Estado com o Atendimento Educacional Especializado. Em seu Art. 208 estabelece que esse atendimento deve ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Rossetto e Iacono (2022) enfatizam que em 1989 a lei nº 7.853 estabeleceu diretrizes para a integração das pessoas com deficiência e foi regulamentada posteriormente pelo decreto nº 3.298/1999 que especificou direitos como adaptação de provas, tempo estendido para realização das mesmas e oferta de apoio necessário nas IES. A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca

(1994) também foram marcos importantes na luta para o acesso universal à educação de qualidade com destaque para a necessidade de inclusão (Iacono, Rossetto, 2022).

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, a Educação Especial ganhou um capítulo totalmente dedicado a ela. Ele prevê que ela deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino e garantindo apoio especializado para atender as necessidades de pessoas com deficiência (Brasil, 1996). No que tange mais especificamente à educação superior, Rosseto e Iacono (2022) enfatizam que o Aviso Circular nº 277/1996 e a Portaria nº 1.679/1999 começaram a direcionar as IES para a adaptação estrutural e metodológica em favor da inclusão de estudantes com deficiência. As referidas autoras acrescentam que em 2003 a Portaria nº 3.284 condicionou o credenciamento e reconhecimento dos cursos das IES à acessibilidade dos estudantes com necessidades especiais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi publicada em 2008. Ela é considerada um marco regulatório e norteador das políticas para a Educação especial no Brasil pois orienta e garante acesso aos níveis mais elevados de ensino a alunos com deficiência (Rossetto; Iacono, 2022).

O Decreto nº 7.611/2011 reforçou o papel da união na promoção da inclusão, prevendo apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, com o objetivo de ampliar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2011). No contexto da Educação Especial no Ensino Superior, o decreto prevê a criação de núcleos de acessibilidade, voltados para eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação. Esses núcleos têm papel estratégico na promoção da inclusão, assegurando condições igualitárias de acesso e permanência no ambiente acadêmico, respeitando as necessidades individuais e contribuindo para a construção de uma educação superior mais inclusiva e equitativa (Rossetto; Iacono, 2022).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), instituída pela Lei nº 13.146/2015, representa um marco significativo na promoção da inclusão no ensino superior. Entre suas diretrizes, Rosseto e Iacono (2022) destacam a reserva de, no mínimo, 10% das vagas nos vestibulares para pessoas com deficiência, além da proibição de cobrança de valores adicionais pelas Instituições de Ensino Superior (IES). Isso refletiu no aumento expressivo das matrículas do Público-alvo da Educação Especial

(PAEE), que cresceu cerca de quinze vezes, passando de 2.173 matrículas em 2000 para 33.377 em 2014 (Cabral, 2017).

Essas legislações, associadas à mobilização social, consolidaram uma trajetória de inclusão no ensino superior, garantindo que o direito à educação de qualidade, com acessibilidade, seja um elemento central na promoção da equidade com vistas à igualdade e no respeito à diversidade. No entanto, a contínua fiscalização e atualização dessas normas permanecem essenciais para assegurar o pleno exercício desses direitos.

A EA é uma doença crônica degenerativa de origem autoimune e por isso incurável, legitimada como deficiência através do Decreto nº 5.296/04. É caracterizada como deficiência não aparente. Justamente por não apresentar sinais visíveis, os acometidos por EA costumam sofrer com a descrença dos outros em relação a sua deficiência. Assim, ainda que necessitem de adaptações, muitas de suas demandas podem ser negligenciadas porque a deficiência não é evidente.

De acordo com Costa (2006), a EA atingiu desde os tempos antigos diferentes populações, sendo o Faraó Ramses III um dos acometidos pela doença. Porém a primeira descrição precisa foi feita no século XII pelo médico Irlandês Bernard Conner quando este recebeu de alguns lavradores um esqueleto cujos ossos estava, tão intimamente unidos, com os ligamentos perfeitamente ossificados e as articulações tão obliteradas, que o conjunto do esqueleto se tinha transformado numa só peça com continuidade óssea (Rocha, 2002, *apud* Costa, 2006).

Com os avanços da medicina e o desenvolvimento de tecnologias de diagnóstico, como o raio-X e a ressonância magnética, tornou-se possível identificar a espondilite anquilosante (EA) de forma mais precoce. Segundo o reumatologista Eduardo Meirelles, fundador e primeiro presidente da Associação Brasileira de Portadores de Espondilite Anquilosante, esses equipamentos são fundamentais para um diagnóstico preciso, uma vez que é comum confundir a EA, uma doença reumatológica, com problemas ortopédicos (Meireles, 2017). No entanto, ele destaca que, mesmo com a tecnologia disponível, muitos pacientes ainda levam até cinco anos para receber o diagnóstico correto.

Hoje sabe-se que a EA acomete principalmente homens na faixa etária de vinte a trinta anos. É uma doença sistêmica de origem imunogenética, resultante de um contexto multifatorial que envolve fatores genéticos (terreno biológico) e ambientais (Rocha, 2002, *apud*

Costa, 2006). Sua principal característica é rigidez matinal e dor intensa noturna nas costas e bacia.

Ainda não há muita literatura sobre a EA e suas implicações em universitários, mas paralelo a isso Costa (2006, p. 60) afirma que ela constitui uma das doenças com mais implicações psico-familiares e socioprofissionais, na medida em que influencia ao nível do absentismo laboral e das reformas precoces.

A EA pode manifestar-se de diversas formas e com intensidades variadas, mas, em todos os casos, ela compromete a qualidade de vida dos indivíduos. No ensino superior, a rigidez articular e as dores crônicas associadas à doença dificultam tarefas simples, como permanecer sentado por longos períodos, caminhar longas distâncias no campus, participar de atividades físicas e até mesmo carregar materiais acadêmicos. Essas limitações podem levar ao isolamento social e à baixa autoestima, fatores que afetam diretamente o desempenho acadêmico e o bem-estar geral do aluno.

De acordo com Iacono e Rosseto (2022, p. 133) as práticas pedagógicas realizadas historicamente no ambiente acadêmico centram-se no caráter biológico negligenciando as dimensões psicológicas e socioculturais, as quais, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural permitem compreender o sujeito em sua historicidade, dialeticidade e totalidade. A partir disso compreendemos que o desenvolvimento humano é fruto da interação com o meio, não somos humanos, nos tornamos. E é nesse processo de humanização, da qual a escola e a universidade são instituições de extrema relevância, que as potencialidades devem ser consideradas.

Destarte, práticas educacionais fundamentadas na pedagogia histórico-cultural compreendem que a deficiência não é um impedimento intransponível, mas que pode ser superada se tiver um ambiente adequado e acolhedor que seja realmente inclusivo. Essa abordagem se torna ainda mais relevante para estudantes com condições como a EA, que enfrentam desafios físicos invisíveis, mas possuem grande potencial para o sucesso acadêmico, desde que as condições adequadas de apoio e acessibilidade sejam implementadas nas universidades.

No entanto, as universidades têm adotado diferentes estratégias para garantir a inclusão de alunos com necessidades especiais, incluindo aqueles com doenças crônicas como a espondilite anquilosante. Algumas dessas estratégias envolvem a adaptação de salas de aula, a

disponibilização de recursos tecnológicos e a flexibilização dos prazos acadêmicos, enquanto outras focam no apoio psicológico e pedagógico. Contudo, muitos estudantes com EA relatam que as políticas existentes ainda são insuficientes para garantir uma experiência acadêmica plena e sem obstáculos. A falta de conscientização sobre a doença, por exemplo, impede que muitos professores e colegas reconheçam as limitações invisíveis que os alunos enfrentam, o que pode gerar preconceito ou falta de compreensão no ambiente acadêmico.

Além disso, as questões físicas também são um ponto crítico. A infraestrutura de muitas universidades não está totalmente adaptada às necessidades de mobilidade desses estudantes, o que inclui a falta de rampas, elevadores ou locais de descanso. Isso implica que, muitas vezes, os estudantes com EA não têm acesso igualitário aos espaços de aprendizagem, prejudicando seu desempenho e participação nas atividades acadêmicas, no entanto, o comprometimento não é “unicamente fonte de pobreza psíquica, é também fonte de riqueza; não é unicamente debilidade, é também fonte de energia” (Vygotsky, 2022).

Por outro lado, algumas universidades estão implementando práticas inovadoras para melhorar a inclusão. A oferta de horários mais flexíveis, a possibilidade de adaptação de métodos de avaliação, como exames orais em vez de escritos, e o uso de tecnologias assistivas têm sido estratégias positivas. Ainda assim, é necessário um esforço contínuo para que essas medidas se tornem padrão e atendam a todos os alunos que necessitam delas.

Da teoria a Prática

Vygotsky afirma que a deficiência física, só ela mesma, não determinava o desenvolvimento de uma criança, pois o que de fato importa para o desenvolvimento é como a sociedade em que esta criança está inserida reage à sua deficiência, ou seja, como operam o estigma, a exclusão e a falta de políticas públicas efetivas. “Qualquer insuficiência corporal — seja a cegueira, a surdez ou a debilidade mental congênita — não só modifica a relação do homem com o mundo, mas, antes de tudo, se manifesta nas relações com as pessoas. O defeito orgânico se realiza como anormalidade da conduta” (Vygotsky, 2022, p. 73).

Para a sua época o autor foi um percussor de muito destaque, tendo em vista que seus escritos embasam pesquisas na área da educação especial e inclusiva até os dias atuais. Vygotsky, falou sobre um defeito primário e um defeito secundário. O primeiro, está relacionado a limitação biológica ou física da criança com deficiência, enquanto o segundo, está relacionado com os efeitos produzidos pela interação com o meio social, tais como os efeitos psicológicos e sociais que resultam de como a criança é tratada na sociedade a partir do defeito primário, “a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, senão desenvolvida de outro modo” (Vygotsky, 2022, p. 12).

No entanto, pode-se afirmar que com o apoio adequado a criança com deficiência pode desenvolver outras funções psicológicas e compensar essas limitações, como por exemplo, uma criança cega pode desenvolver habilidades táteis ou auditivas superiores e a sua cognição pode se desenvolver normalmente ou até com mais propriedade, a depender do ambiente em que esta criança está inserida.

Sendo assim, é importante destacar que o ambiente cultural e da mediação social, professores, colegas e familiares, assumem um papel fundamental no desenvolvimento da criança com deficiência, o que é crucial, pois a criança com deficiência precisa de um ambiente rico em estímulos, acolhimento e oportunidades.

Só é possível o desenvolvimento das funções psíquicas superiores pela via do desenvolvimento cultural, sendo indiferente que este desenvolvimento siga o curso do domínio dos meios exteriores da cultura (linguagem, escrita, aritmética) ou a linha do perfeccionamento interior das próprias funções psíquicas (Vygotsky, 2022, p. 187).

Nesse sentido, pensar e defender uma educação que integre crianças com deficiência, adaptando métodos pedagógicos às necessidades de cada criança é essencial para o seu desenvolvimento, e não as segregar, como aconteceu por anos.

A observação do desenvolvimento das funções superiores demonstra que a formação de cada uma delas está rigorosamente subordinada à mesma

regularidade, ou seja, que cada função psíquica aparece no processo de desenvolvimento da conduta duas vezes; primeiro, como função da conduta coletiva, como forma de colaboração ou interação, como meio da adaptação social, ou seja, como categoria interpsicológica, e, em segundo lugar, como modo da conduta individual da criança, como meio da adaptação pessoal, como processo interior da conduta, ou seja, como categoria intrapsicológica (Vygotsky, 2022, p. 214).

Diante do exposto, cabe destacar que a universidade vem cumprindo esse papel integralmente na formação desses sujeitos com deficiência, pois os sujeitos com deficiência, seja ela qual for, mas neste trabalho em específico a deficiência física, causada por uma patologia que é a Espondilite Anquilosante, tem resguardado todos os seus direitos e todas as adaptações são realizadas conforma as suas necessidades.

Vygotsky, via a deficiência física não como um fim, mas como um desafio a ser superado com o apoio dos agentes sociais, a mediação adequada e um ambiente que seja inclusivo. Suas ideias sustentam até hoje propostas para uma educação mais inclusiva e a preservação, criação e constituição dos direitos das pessoas com deficiência.

Conclusão

A inclusão de estudantes com espondilite anquilosante no ensino superior é um desafio contínuo que requer a colaboração de diversos setores da universidade. A falta de conhecimento sobre a doença e as barreiras físicas no ambiente acadêmico são obstáculos significativos, mas não insuperáveis. É fundamental que as universidades invistam em políticas de acessibilidade e promovam uma cultura de conscientização e respeito às limitações de alunos com doenças invisíveis.

A pesquisa e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas são essenciais para garantir que os estudantes com espondilite anquilosante possam participar plenamente das atividades acadêmicas. Isso inclui a adaptação da infraestrutura física, o apoio psicológico, a flexibilização das avaliações e a sensibilização dos professores e colegas. Somente através dessas mudanças será possível criar um ambiente

verdadeiramente inclusivo, que valorize a diversidade e promova o acesso igualitário ao ensino superior para todos os alunos, independentemente das suas condições de saúde.

Provavelmente a humanidade vencerá, tarde ou cedo, a cegueira, a surdez e a debilidade mental. Porém, as vencerá muito antes no plano social e pedagógico que no plano médico e biológico. É possível que não esteja distante o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito de “criança deficiente”, como assinalamento de um defeito insuperável da sua natureza [...]. Todavia, fisicamente, a cegueira e a surdez existirão durante muito tempo na terra. O cego seguirá sendo cego e o surdo, surdo, porém deixarão de ser deficientes porque a defectividade é um conceito social (Vygotsky, 2022, p. 82).

O presente estudo contribui para a reflexão sobre a importância de políticas educacionais inclusivas, sugerindo que as universidades adotem abordagens mais empáticas e adaptáveis às necessidades de alunos com espondilite anquilosante. Espera-se que, ao fomentar essas discussões, o ambiente acadêmico se torne mais acessível e propício para o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Referências

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

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

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: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público,

define crimes e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 out. 1989.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 2004.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação**. PUC-Campinas. 2017, p. 371-387.

COSTA, Rosa Maria Dantas. **Espondilite anquilosante: o exercício físico como reabilitação e promotor da qualidade de vida**. 2006. Monografia (Licenciatura em Motricidade Humana) – Universidade Fernando Pessoa, Ponte de Lima, 2006.

IACONO, Jane Peruzo; ROSSETTO, Elisabeth. Inclusão e ensino superior: práticas pedagógicas com alunos com deficiência/NEE na perspectiva da psicologia histórico-cultural. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 76, p. 133–174, 2022.

MEIRELLES, Eduardo; VIEIRA, Walber; XIMENES, Antonio. **Consenso Brasileiro de Espondiloartropatias: espondilite anquilosante e artrite psoriásica diagnóstico e tratamento - primeira revisão**. Ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbr/a/XsRH4WPd7gKSQgFqqYGTKNx/>. Acesso em março 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Declaração mundial de educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** New York: WCEFA, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras completas – Tomo cinco: fundamentos de defectologia.** 2. ed. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. Cascavel: EDUNIOESTE, 2022.

A concentração geográfica da sociedade civil global: ONGs presentes nas conferências da ONU e da OMC

Vania Sandeleia Vaz da Silva¹
Rafael Antônio Duarte Villa²

Resumo: A participação de organizações não governamentais (ONGs) em conferências da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização Mundial do Comércio (OMC) foi um tema bastante estudado e debatido na década de 1990. Representantes de 11.921 ONGs conseguiram credenciamento para as conferências sociais globais da ONU e para as conferências ministeriais da OMC, entre 1992 e 2005. Parecia possível dizer que a crescente presença de atores não estatais em encontros que eram destinados aos chefes de Estado e seus representantes, poderia indicar que estava surgindo uma sociedade civil global. Duas críticas a essa ideia era que: (1) a sociedade civil não era global porque seus atores estavam concentrados em países do Norte, reforçando o desnível Norte-Sul, com predomínio numérico e político de ONGs com sede no Norte sobre as do Sul; e (2) a concentração das ONGs espelhava as constelações de poder em âmbito internacional, sendo que a maioria tinha sede em países localizados no eixo Europa ocidental e América Anglo-Saxônica. Para discutir tais críticas, analisamos a distribuição geográfica das sedes das ONGs credenciadas para seis eventos da ONU e seis da OMC. Considerando que uma sociedade civil global deveria incluir todas as pessoas que habitam o planeta, foi importante constatar de onde eram as ONGs que efetivamente presenciaram ou participaram das discussões e decisões a respeito de questões que afetam potencialmente todos os seres humanos.

Palavras-chave: Sociedade Civil Global; Organizações Não-Governamentais; ONU; OMC.

¹ Doutora e mestre em Ciência Política (USP). Professora de Ciência Política e Relações Internacionais no curso de Ciências Sociais da UNIOESTE, Campus de Toledo. E-mail: vaniasandeleiavazdasilva@yahoo.com

² Professor titular da Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Ciência Política e Relações Internacionais. Diretor do Núcleo de Pesquisa em Relações Internacionais (NUPRI – USP). E-mail: rafaelvi@usp.br

The geographical concentration of global civil society: NGOs present at UN and WTO conferences.

Abstract: The participation of non-governmental organizations (NGOs) in conferences of the United Nations (UN) and the World Trade Organization (WTO) was a widely studied and debated topic in the 1990s. Representatives of 11,921 NGOs obtained accreditation for the UN global social conferences and the WTO ministerial conferences between 1992 and 2005. It seemed possible to say that the growing presence of non-state actors in meetings intended for heads of state and their representatives could indicate that a global civil society was emerging. Two criticisms of this idea were that: (1) civil society was not global because its actors were concentrated in countries of the North, reinforcing the North-South gap, with numerical and political predominance of NGOs based in the North over those in the South; and (2) the concentration of NGOs reflected the constellations of power at the international level, with the majority being based in countries located on the axis of Western Europe and Anglo-Saxon America. To discuss these criticisms, I analyzed the geographic distribution of the headquarters of the NGOs accredited to six UN and six WTO events. Considering that a global civil society should include all people who inhabit the planet, it was important to determine where the NGOs that actually witnessed or participated in discussions and decisions regarding issues that potentially affect all human beings came from.

Keywords: Global Civil Society; Non-Governmental Organizations; UN; WTO.

Introdução³

A sociedade civil global não é, a despeito do que intuitivamente possa sugerir a expressão, a união das sociedades civis de todos os Estados-nacionais do globo. Também não é uma sociedade formada pelos cidadãos de todos os países, ignorando as fronteiras nacionais e respectivos governos. E não pode ser tratada como uma associação mundial de agentes sociais que se organizam de forma independente dos agentes do mercado e dos governos (pois algumas ONGs mantêm relações estreitas com empresas ou com Estados nacionais). Além do mais, a união dessas palavras, sociedade, civil e global, induz ao erro, pois utiliza as virtudes atribuídas historicamente ao conceito de sociedade civil com forte ligação com o contexto de formação dos Estados-nacionais para qualificar a atuação de agentes sociais que se organizam além das fronteiras dos Estados, mas que nem sempre correspondem ao que tradicionalmente é representado pelo conceito. E a expressão aproveita a grandiosidade do adjetivo global para tentar representar uma realidade que não envolve todo o planeta. Analisadas com cuidado, as ligações podem acontecer ser entre dois, três ou dezenas de países, mas em nenhum caso envolvem todos. Portanto, o significado de global é distorcido. Cabe perguntar, então, do que se está falando quando se usa a expressão sociedade civil global?

A ideia de sociedade civil global inclui dois conceitos. O primeiro é o conceito de sociedade civil que remonta à tradução latina para *societas civilis* da ideia de *koinōnia politikē* do filósofo grego Aristóteles (384-322 a.c.), e possui uma história teórica complexa, de modo que seu uso precisa ser analisado com cuidado porque é essencialmente polissêmico e contestado (Costa, 1997; Cohen e Arato, 1992). O segundo é o conceito de global que se trata inicialmente apenas de um termo geográfico neutro, cuja referência seria o globo terrestre e que teve seu uso difundido com as teorias da globalização, multiplicadas nas décadas de 1980-90. Mas também não é novo e sua aparente univocidade e neutralidade, como simples metáfora espacial é ilusória e não resiste a uma análise cuidadosa.

³ Este artigo foi construído a partir da introdução e primeiro capítulo da tese de doutorado (Silva, 2011). Revisitar o tema, mais de uma década depois da defesa, justifica-se como porque ainda discutimos a participação de atores não-estatais ou não-governamentais, tal como as ONGs, empresas e mesmo indivíduos, nas relações internacionais. Retomar os principais conceitos e resumir as descobertas permite produzir bibliografia complementar para as disciplinas.

Ambos precisam de melhor tratamento para que possam ser usados em conjunto de modo teoricamente bem qualificado. De expressão largamente utilizada no início dos anos 1990, a ideia de sociedade civil global, em que global pode ser substituído, às vezes, por internacional, transnacional, mundial, planetário ou universal, entre outros adjetivos, passou por um processo de refinamento.

Diversos autores e autoras buscaram construir um conceito de sociedade civil global mais rigoroso, que pudesse ser aceito pela comunidade científica, e, nessa tarefa, alguns afirmaram que sua origem prática remontaria à década de 1960, quando novos movimentos sociais passaram a transcender as fronteiras nacionais. Alguns afirmaram que a origem era ainda mais antiga: poderia estar relacionada com algumas teorias e ideias lançadas por autores clássicos aos séculos XVIII ou XIX, tal como no caso da menção de Immanuel Kant, em 1795, a respeito de uma sociedade civil universal, uma versão liberal cosmopolita; ou aos movimentos operários internacionalistas, tal como a expressão “Trabalhadores do mundo, uni-vos!”, de 1848, em uma versão ligada ao marxismo. Contudo, apenas os desenvolvimentos dos meios de transporte e comunicação que alcançaram a maioria dos países depois das décadas de 1990 e seguintes é que possibilitaram uma ligação mais constante e em tempo real entre atores, agentes ou sujeitos sociais espalhados pelo planeta.

De fato, a partir dos anos 1990, a expressão sociedade civil global passou a ser encontrada em subtítulos ou nas considerações finais de uma série de livros, teses e pesquisas a respeito da participação de ONGs em organizações internacionais. A presença de milhares de ONGs nas conferências sociais globais realizadas pela ONU levou alguns pesquisadores a afirmar, por exemplo, que estava sendo constituído um espaço público transnacional (Leis, 1995); que as ONGs constituíam os elos de uma cidadania planetária (Fernandes, 1995); ou os “argonautas da cidadania” (Vieira, 2001; 2005). Em inglês, a expressão *global civil society* figurou em uma quantidade considerável de artigos científicos e tornou-se tema de vários livros que analisavam o ativismo transnacional, sendo que as ONGs eram a referência mais constante: como principais atores e como principais alvos de críticas.

A partir de 2001, o grupo de estudos a respeito da Governança Global, da *London School of Economics and Political Science*, passou a publicar uma revista anual, o *Yearbook – Global Civil Society*, afirmando que a produção de conhecimentos e as divergências sobre o tema era parte do

projeto constitutivo da sociedade civil global, e que o *Yearbook* ou Anuário também era parte da sociedade civil global por constituir “um espaço para desenvolver ideias, investigar questões e reunir informações que não se encaixam facilmente nas categorias existentes e não podem ser encontradas em fontes convencionais” (Anheier; Glasius; Kaldor, 2001, p. 3). Os exemplos podem ser multiplicados, contudo, o importante é destacar o entusiasmo com o qual ativistas políticos e pesquisadores, das ciências sociais e áreas afins, festejavam o surgimento de um ator ou esfera social inter, trans ou supranacional ou mesmo mundial, planetária ou global, baseando-se, principalmente, na presença numerosa de ONGs nos encontros de organizações governamentais.

O fato é que milhares de organizações foram tratadas como parte da sociedade civil global. Organizações que compartilhavam apenas o aspecto de não serem estritamente governamentais. Ou dito de outra forma, não são organizações estatais ou ligadas aos Estados em que estão sediadas ou atuam. Ou, mais importante, não representam os seus governos e não foram criadas por governos. Tais ONGs conquistaram a oportunidade de participar de encontros governamentais: conferências globais ou ministeriais que foram realizadas com o objetivo de criar normas e regras que visavam mudar ou formatar o comportamento de Estados. Foi esse fenômeno que induziu vários ativistas e pesquisadores a pensar que no pós-Guerra Fria estavam vivendo uma situação em que o poder ou a possibilidade de influenciar quem detinha o poder tinha se pluralizado a tal ponto que um novo ator ou, dependendo da perspectiva, um novo espaço de poder surgira e seria possível aos cidadãos do mundo discutir e definir os rumos do nosso futuro comum.

Contudo, passado o entusiasmo inicial vários pesquisadores iniciaram um consistente esforço teórico e crítico para sofisticar a noção de sociedade civil global de modo a construir um conceito que fosse minimamente aceito pela comunidade científica. Dentre os vários métodos possíveis para realizar essa tarefa dois merecem destaque. O primeiro consistia em desmembrar a expressão em três partes e analisar cada conceito separadamente: sociedade, civil e global, para definir e analisar cada conceito e para discutir em que medida poderiam ser apropriados para identificar tanto a ideia como a realidade que a expressão visa representar. Um exemplo pode ser lido nos trabalhos de Friedman, Hochstetler e Clark (1998, 2001, 2005) que analisam a atuação de ONGs nas conferências da ONU e elaboram um esquema para avaliar em que medida essa participação poderia ser caracterizada como: (1) global,

significando um aumento no número de ONGs participantes e representação geográfica balanceada; (2) civil, no sentido da criação de novas regras que facilitassem o acesso de ONGs e sua participação ou a diversificação no repertório de atuação, tal como a criação de novas formas de participação; se é possível notar um aumento da interação entre ONGs e entre essas organizações e os governos; e, por fim, (3) sociedade ou o desenvolvimento de entendimentos comuns (*frames*) em relação ao comportamento e conteúdo, tanto entre ONGs como entre ONGs e governos.

O segundo método separava o conceito de sociedade civil do adjetivo global e analisava quais sentidos de sociedade civil poderiam ser mobilizados para explicar a nova realidade internacional, utilizando os vários estudos sobre a globalização. A maioria dos estudos sobre a sociedade civil global analisa a trajetória teórica e histórica do conceito de sociedade civil e discute sua globalização como ideia ou a globalização da realidade a que se refere: a atuação, para além das fronteiras dos Estados nacionais, de atores que poderiam ser identificados como parte da sociedade civil. Portanto, analisam se e como a sociedade civil globalizou-se. São vários os exemplos, tais como Eane (2003), Kaldor (2003), os artigos da série de *YearBooks* publicados pela *London School of Economics and Political Science*, e outros artigos científicos com o título *global civil society*. E as traduções para outros idiomas, nos quais o modo de proceder é analisar o conceito de sociedade civil e sua utilização para entender a atuação de organizações típicas da sociedade civil em âmbito nacional para além das fronteiras de seus Estados-nação ou países, sobretudo depois da década de 1990, em que o fenômeno da globalização se tornou mais generalizado. Uma perspectiva crítica a respeito é a de Colás (2002) que prefere usar o termo internacional e não global demarcando que não aceita as interpretações mais apologéticas e entusiasmadas a respeito da globalização e da diminuição do poder dos Estados-nacionais.

Na tese adotamos uma forma alternativa de analisar a questão: investigar a evidência empírica principal da sociedade civil global, ou seja, a participação de ONGs nas organizações internacionais para discutir se poderia sustentar o caráter global da sociedade civil. Partimos do pressuposto de que todas as organizações aceitas como ONGs pela ONU e pela OMC poderiam fazer parte de algum tipo de sociedade civil, na medida em que existem versões desse conceito capazes de incluir entre seus atores os mais variados tipos de associações. Portanto, não separamos as ONGs de acordo com seus interesses que poderiam ser

sociais, políticos ou econômicos ou uma mescla destes. Decidimos que seria inadequado selecionar quem poderia ou não fazer parte da sociedade civil, porque o número de organizações em estudo e a abrangência dos dados tornava esse tipo de classificação impossível. Além disso, não era possível ter certeza de que o interesse assumido publicamente fosse coerente com a prática real das ONGs, já que não seria viável averiguar isso a respeito de mais de onze mil organizações espalhadas por grande parte dos países do planeta. Assim, a ênfase da pesquisa foi colocada na investigação da concentração geográfica da sociedade civil global.

Embora o mais comum na literatura da época fosse discutir e debater se as ONGs poderiam fazer parte da sociedade civil, não entramos nesse debate e decidimos analisar em que medida a participação de ONGs poderia ser considerada global, para que pudesse constituir uma evidência real e significativa da globalidade ou não da presença e da atuação desse tipo de organização autoproclamada parte da sociedade civil em fóruns intergovernamentais. Afirmar que a sociedade civil global está concentrada em algumas regiões do globo são constantes na literatura especializada a respeito. A referência empírica que costuma dar sustentação a esse argumento baseia-se no fato de que os principais atores a compor a sociedade civil global, as ONGs, são mais comuns e numerosos em alguns países e praticamente inexistentes em outros. Portanto, analisar a concentração geográfica da sociedade civil global com ênfase na atuação das ONGs, significa explorar uma das evidências empíricas do fenômeno: o fato de que seus componentes principais estão geograficamente concentrados em algumas regiões ou países do globo⁴.

⁴ Evidências que apoiam o argumento de que, em geral, as organizações não governamentais mantêm suas sedes ou escritórios administrativos, sobretudo em alguns países da Europa aparecem em várias fontes (Boli e Thomas, 1997; Anheier, Glasius, Kaldor, 2001; Anheier, Katz, 2003; Salamon, 2004). Entretanto é possível notar certa dispersão desse tipo de organização pelo planeta, o que sugere que a concentração tenderia a diminuir, pois, em 1906, praticamente todas as ONGs mantinham suas sedes na Europa (98,8%); baixou um pouco em 1938 (94,9%); em 1950 (84,6%); e em 1960 (83,0%); sendo relevante notar que depois da década de 1950, em torno de 10% das sedes localizavam-se nos Estados Unidos (Kaldor, Anheier, Glasius, 2003). Quanto às ONGs que participam ou são parceiras da ONU, das 197 ONGs que participaram da fundação da ONU, em 1945, sabe-se que 160 (81,2%) mantinham suas sedes nos Estados Unidos (Tavares, 1999) e quando nos atemos aos dados das conferências sociais, a concentração geográfica das ONGs participantes ainda é significativa, mas bem menos evidente do que parecia antes de realizada a pesquisa que deu sustentação para a dissertação de mestrado (Silva, 2006) que iniciou a investigação deste objeto.

Diante da impossibilidade prática de estudar com detalhe todos os atores recobertos pela expressão sociedade civil global, realizamos um recorte: (1) analisamos as ONGs que participaram de seis conferências sociais globais realizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) entre 1992 e 1996, período em que o fenômeno do possível surgimento de uma sociedade civil global ganhou plausibilidade empírica devido à visibilidade do crescente número de atores não governamentais envolvidos; e (2) as ONGs que participaram das seis primeiras conferências ministeriais da Organização Mundial do Comércio (OMC), realizadas entre 1996 e 2005, período em que o fenômeno sociedade civil global passa a ser criticado como inexistente ou indesejável e que a ênfase recai sobre forças contra hegemônicas, como as vistas nos protestos de Seattle (1999) e as reunidas no Primeiro Fórum Social Mundial em Porto Alegre (2001). Ao todo foram 11.921 ONGs credenciadas para conferências da ONU e da OMC, das quais foi considerado, sobretudo o âmbito de atuação e a localização de sua sede administrativa. Tradicionalmente apenas os representantes dos Estados-membros seriam admitidos nos eventos, então, a crescente presença de atores não governamentais nesses eventos foi considerada uma das evidências do surgimento de uma sociedade civil global.

Após explicitar os motivos pelos quais preferi analisar o suposto caráter global da sociedade civil, apresento as descobertas e considerações que a análise dos dados das ONGs credenciadas para as conferências da ONU e da OMC permitiram e as críticas que apoiaram ou refutaram.

Por que analisar o caráter global da sociedade civil global?

A ênfase na investigação do caráter global da sociedade civil global possui, pelo menos, três justificativas. A primeira é que, rigorosamente, as organizações que participaram das conferências não são, exatamente, ou não são apenas ONGs (foram assim rotuladas pela ONU e pela OMC), mas constituem atores profundamente heterogêneos dentre os quais existem, além de ONGs conhecidas (como *Greenpeace*, *Oxfam*, *Care*), uma série de outros atores tais como partidos políticos, universidades, associações de moradores, sindicatos, câmaras de comércio, entre outros. Portanto, a principal conclusão a que chegamos ao analisar a lista de ONGs participantes é que tais organizações não se enquadram adequadamente nem no conceito de sociedade civil, se optamos por

apenas uma das suas versões; nem em qualquer definição de ONG, caso em que teríamos de excluir as organizações que contam com apoio, participação ou financiamento governamental ou de empresas, ou que possuam interesses políticos ou econômicos (quase todas). Desse modo, uma discussão em torno da questão: será que as ONGs participantes são parte da sociedade civil? Seria profundamente infrutífera.

Como explica Peter Willetts (1996) o termo organização não governamental foi mais usado na diplomacia mundial do que outros como: grupo de interesse, grupo de pressão, organização voluntária privada, novos movimentos sociais, ou mesmo *major groups*. O fato é que foi o termo que as Organizações Internacionais ou Intergovernamentais utilizaram, na década de 1990, para se referir aos mais diversos tipos de organizações. Tais organizações poderiam ser pequenas, grupos especializados e baseados num único país. Ou organizações muito grandes, que recrutam indivíduos de vários países como membros. Ou ainda organizações com vários temas ou áreas de interesse e com uma cobertura global. Poderiam usar métodos de organização centralizados e hierárquicos ou descentralizados e democráticos. Ainda poderiam se constituir em redes ou do tipo *umbrella groups* que mobilizam ou realizam coalizões ou campanhas em torno de um problema ou tema específico.

Existiriam, de acordo com Peter Willetts (1996, p. 4), ao menos, quatro restrições para se considerar que uma determinada organização poderia ser identificada e aceita como uma ONG legítima: (1) não poderia ser uma “organização comercial”; (2) não poderia estar abertamente engajada em ações violentas (ou defender a violência como tática política); (3) não poderia ser um grupo que pretenda substituir os governos (partidos políticos ou coalizões); (4) deveria ser um grupo que apoia os objetivos e atividades da organização governamental (da qual pretende participar). Entretanto, diversas federações comerciais regionais e globais foram aceitas pela ONU, a despeito dos seus interesses comerciais; grupos guerrilheiros, reconhecidos como de “liberação nacional” contra os governos da África do Sul (durante o regime do *Apartheid*) e contra o governo de Israel (grupos palestinos) são aceitos como observadores na Assembleia Nacional da ONU e convidados para as conferências; diversos grupos ligados a partidos políticos são reconhecidos e aceitos; e diversas mudanças sobre o que seria considerado “contrário aos interesses da organização” fizeram com que poucas solicitações fossem rejeitadas com base na “hostilidade” com relação aos “objetivos da organização”.

Desse modo, a definição que Peter Willetts (1996, p. 4) oferece do que seria uma ONG é ampla o suficiente para cobrir todas as associações aceitas pela ONU, mas não acrescenta nenhum rigor teórico ou conceitual. Para ele “as relações transnacionais abrangem todas as atividades de grupos – incluindo empresas, guerrilhas e partidos políticos – que buscam se comunicar com outros grupos ou governos em um país estrangeiro”, de modo que, para o autor:

Uma ONG é qualquer grupo organizado, não violento e sem fins lucrativos de pessoas que não buscam cargos governamentais. Uma ONG internacional tem uma definição menos restritiva. Pode ser qualquer grupo organizado, não violento, de indivíduos ou organizações de mais de um país. Os membros de uma ONG internacional geralmente são ONGs de diferentes países, mas também podem ter qualquer combinação de indivíduos, empresas, partidos políticos, ONGs ou outras ONGs internacionais como membros. Embora fosse conveniente se “ONG” fosse usado para abranger grupos baseados em um único país e “ONG internacional” para abranger grupos baseados em mais de um país, o termo ONG também é amplamente utilizado para se referir a ONGs internacionais (Willetts, 1996, p. 5, *tradução livre*).

A segunda justificativa para analisar o caráter global da sociedade civil é mais sociológica. Tendo como objeto de estudo organizações oriundas de qualquer país do globo, precisamos considerar que não existem critérios universalmente válidos para definir quais tipos de atores poderiam compor a sociedade civil de cada país. Ou para discriminar quais tipos de relações seriam consideradas próprias de uma sociedade civil em cada país. Como explica Bernardo SORJ (2005) o lugar específico e o significado da sociedade civil em contextos nacionais diferentes é definido por elementos complexos tais como as raízes históricas da formação do Estado e das tradições políticas nacionais e os modos como o conflito social é organizado. Assim, como reforça o autor, transferir a aura das teorias antigas para os fenômenos atuais não resolve o problema do significado contemporâneo das sociedades civis, de modo que um conceito de sociedade civil separado dos diferentes contextos sociais e históricos precisa ser minimalista, de modo que, só depois de um esforço sistemático de identificar os significados diferentes da sociedade civil em

sociedades contemporâneas poder-se-á eventualmente desenvolver tipologias de sociedades civis relacionadas aos seus diferentes contextos sociais e políticos e tentar encontrar os traços comuns entre elas (Sorj, 2005).

Se for verdade que a sociedade civil global não é constituída pela soma das diversas sociedades civis nacionais, o fato de que se utilize o adjetivo global junto ao conceito de sociedade civil sugere, ao menos, que existe uma referência ao globo, que pode ser interpretada, num primeiro momento, como indicativo de que todos ou a maioria dos países deveriam possuir algum tipo de ator ligado à sua sociedade civil participando das discussões e decisões globais. Nesse caso, teríamos que questionar se todos os países possuem uma sociedade civil cujos componentes poderiam participar das organizações internacionais. Portanto, saber de onde são as ONGs que, de fato, contribuíram para conferir alguma plausibilidade empírica ao conceito de sociedade civil global parece ser mais importante do que decidir se as ONGs são ou não parte da sociedade civil. Ou seja, será que todos os países possuem organizações que poderiam ser consideradas civis? Considerando que isso indica algum grau de independência em relação ao Estado; ou que exige, para sua existência, a garantia de direitos civis do tipo comum em países ocidentais; ou se tiver como um dos requisitos ser civilizada e, nesse caso, teríamos que entender o que o termo significa, pois, em geral, é utilizado como sinônimo de pacífico, que é capaz de resolver controvérsias por meios pacíficos etc.

Sérgio Costa (1997, p. 12) lembra que o termo “civil” possui vários significados em contextos diferentes, e, no caso da “difusão do conceito no Brasil” foi influenciada pela coincidência das lutas contra o regime militar de modo que “a utilização da expressão civil nesse caso remete-nos ao sentido coloquial do termo – como não militar – estabelecendo uma linha divisória entre a sociedade (civil) e o Estado (militar)”. Mary Kaldor (2003) lembra que existe uma ligação entre a ideia de sociedade civil e a ideia de civilidade que remete ao processo histórico de eliminação da violência nas relações sociais:

O termo estava ligado ao conceito de “civilidade”. Significava respeito à autonomia individual, baseado na segurança e na confiança entre pessoas que talvez nunca tivessem se conhecido. Exige regularidade de comportamento, regras de conduta, respeito à lei e controle

da violência. Portanto, uma *sociedade civil* era sinônimo de sociedade educada, uma sociedade na qual estranhos agem de maneira civilizada uns com os outros, tratando-se com respeito mútuo, tolerância e confiança, uma sociedade na qual o debate e a discussão racionais se tornam possíveis. Norbert Elias referiu-se ao “processo civilizador” para descrever o processo histórico pelo qual a violência foi removida da vida quotidiana (Kaldor, 2003, p. 17, *tradução nossa*).

Trata-se do processo de especialização de funções e da individualização da vida social, pelo qual, como explica Cícero Araújo (2006) ocorreu o controle da violência no seu sentido mais elementar, a violência física cujo controle externo resultou da monopolização da violência pela autoridade política além do autocontrole da conduta, como analisa Norbert Elias (1993). Ou seja, um dos importantes significados do termo sociedade civil, principalmente quando consideramos separadamente o termo civil e seus possíveis significados, refere-se a sua ligação com valores e relações ou interações sociais que não são, necessariamente, comuns a todos os países (ou Estados realmente existentes), mas que dizem respeito mais propriamente a desenvolvimentos históricos localizados.

A terceira justificativa para analisar detidamente o caráter global da sociedade civil global, ao invés de fazer a discussão teórica a respeito do uso do conceito de sociedade civil quando falamos de ONGs, foi a mais relevante. O caso é que, embora muitos acusem a sociedade civil global de não ser, em hipótese alguma, global, mas, pelo contrário, extremamente concentrada em algumas partes do globo, não existe uma comprovação empírica consistente dessa concentração geográfica. Afirmam-se que algumas partes do planeta são mais globais ou globalizadas do que outras, porque possuem maior fluxo de comunicação, relações comerciais, entre outros aspectos que embasam as hipóteses sobre a globalização. Um exemplo desse argumento pode ser lido a seguir:

Dizem que “sociedade civil global” soa grandioso demais; no sentido de que algo que realmente uma pessoas de todas as partes do globo, simplesmente não existe, e inevitavelmente também não existirá. No sentido empírico, eles têm razão. Algumas partes do mundo são muito mais interligadas do

que outras. Há poucas ligações com a Guiné Equatorial ou a Mongólia. (Anheier, Glasius, Kaldor, 2001, p. 16, *tradução nossa*).

Argumenta-se, diante disso, que é possível notar um claro desnível Norte-Sul na composição da sociedade civil global, com predomínio numérico e também político de ONGs com sede em países do Norte quando se considera a participação em organizações internacionais. O principal questionamento a respeito do predomínio político é que os temas, questões e interesses que acabam sendo levados aos fóruns internacionais, multilaterais, trariam essa marca ou viés de origem, pois seriam típicos dos países que possuem sociedades civis mais desenvolvidas ou voltadas para a atuação para além das suas fronteiras. A esse respeito pode-se citar Sérgio Costa:

Com efeito, a nova agenda social global decorre, fundamentalmente, das experiências de umas poucas sociedades civis nacionais que dominam o mundo global das ONGs. Assim, o risco sério que corre o programa de uma democracia cosmopolita que tenha sustentação na *sociedade civil global* é o de buscar difundir, mundialmente, as experiências, as formas de percepção e os valores de uma meia dúzia de sociedades civis específicas (Costa, 2003, p. 24).

Outro argumento, correlato, é que a sociedade civil global espelha as atuais constelações de poder concentrando-se, portanto, no eixo América Anglo-Saxônica (sobretudo Estados Unidos), Europa ocidental. Assim, não é apenas uma questão de concentração no hemisfério Norte, do ponto de vista socioeconômico, mas em alguns países específicos, com histórias e culturas que apenas compartilham valores e interesses entre si e não com o restante do mundo. Um exemplo desse argumento é desenvolvido por Neera Chandhoke:

A *sociedade civil global* pode muito bem refletir as constelações de poder das instituições existentes. [...] Apenas um ponto aqui: considero como certo que tanto a ordem política quanto a econômica internacional são dominadas pelos

países da Europa Ocidental e pelos Estados Unidos. É possível que atores das mesmas partes do mundo dominem a sociedade civil global? (Chandhoke, 2002, *tradução nossa*).

Até o momento da defesa da tese não existia uma comprovação de que as ONGs que buscam influenciar as agendas globais estivessem concentradas em alguns países (e que tal concentração fosse um espelho da concentração das ONG nos Estados Unidos e países do oeste europeu)⁵. Portanto, a concentração geográfica da sociedade civil global, ao contrário de ser um dado evidente, era algo que precisava ser comprovado com pesquisa empírica consistente. Apenas depois é que as possíveis consequências teóricas, da utilização do conceito de global ao lado do conceito de sociedade civil, poderiam ser apropriadamente discutidas e que a coerência teórica e plausibilidade empírica da expressão poderiam ser avaliadas. Foi este o principal objetivo da pesquisa e da tese.

Um exame da literatura sobre a sociedade civil global, sobretudo a respeito do papel que as ONGs desempenham em cada formulação e também a respeito do que confere um caráter global à sociedade civil, possibilita notar a relevância do problema em análise. O fato é que a despeito das diferenças de perspectivas existentes nas diversas, inumeráveis, múltiplas e contraditórias abordagens a respeito do tema em estudo, é possível perceber que o componente ONG é fundamental na defesa de que existe uma sociedade civil global, ou de que tal ator, esfera ou setor está em processo de constituição. Uma série de livros, artigos, capítulos de livros a respeito da sociedade civil, ou da democratização das relações internacionais, ou da globalização da cidadania, entre outros, apontava para a participação das ONGs em organizações internacionais como um sinal de que a participação cidadã estava ultrapassando as fronteiras dos Estados-nacionais e existia uma real possibilidade de se tornar global e também de tornar as relações internacionais mais democráticas.

Por exemplo, a parte IV do livro *Os argonautas da cidadania: a sociedade civil na globalização*, do brasileiro Lizt Vieira (2001) intitula-se

⁵ No caso da ONU, iniciamos a investigação na pesquisa que deu suporte à dissertação de mestrado, com dados de três conferências realizadas pela ONU: no Rio de Janeiro (UNCED, 1992); no Cairo (ICPD, 1994) e em Copenhague (WSSD, 1995). Constatamos que a concentração geográfica da sociedade civil global apresentava alguns paradoxos que precisavam ser analisados, tal como a presença da Índia entre os países com maior número de ONGs participantes (Silva, 2006).

“ascensão da sociedade civil global” e é precedida da análise da relação entre a ONU e a “sociedade civil”. Trata-se de um estudo das relações entre as ONGs e a ONU e da reforma dessa organização visando formalizar e ampliar a presença e participação de ONGs nos seus organismos. O autor analisa a participação de ONGs na Comissão de Desenvolvimento Sustentável (CDS), no Conselho de Segurança, no Banco Mundial e no Acordo Multilateral de Investimentos (AMI), finalizando com uma análise da “expansão das ONGs no Cenário Internacional”, concluindo essa parte do trabalho com a afirmação de que:

O surgimento de atores não-estatais no cenário internacional levou a uma redistribuição de papéis entre o Estado, o mercado e a sociedade civil [...] a emergência da *sociedade civil global* aponta para a criação de novas instituições e entidades políticas que correspondem à amplitude transnacional dos desafios atuais, enquanto atendem às demandas dos cidadãos por governos democráticos responsáveis (Vieira, 2001, p. 216).

É a inclusão desse tipo de organização como um dos componentes da sociedade civil, a depender do modo como é definida, que facilita a defesa do seu caráter global, sobretudo porque muitas ONGs conhecidas possuem atuação além das fronteiras dos Estados nos quais possuem suas sedes administrativas⁶. A maioria dos estudiosos faz a importante ressalva de que as ONGs não são os únicos atores a compor a sociedade civil global, como Elenaldo Teixeira (2002) explica que a sociedade civil global emerge do processo de globalização, que reforça identidades, internacional e extra territorialmente e, de forma contraditória, também na esfera local, mas,

Não como uma estrutura, mas como um conjunto de atores transnacionais (associações civis, organizações não-governamentais, movimentos sociais) que tentam monitorar questões que estão fora do controle de cada nação (sistema monetário internacional, meio ambiente, novas formas de

⁶ É porque as ONGs possuem uma reconhecida atuação transnacional, ou internacional, e porque muitas se autoproclamam representantes da sociedade civil que sua inclusão nos eventos das organizações intergovernamentais foi apontada como fenômeno capaz de conferir plausibilidade empírica à ideia de sociedade civil global.

comunicação) e que buscam redefinir o papel das agências internacionais e suas relações com as instituições nacionais, organizações da sociedade civil, de forma a adotar regras e princípios democráticos (Teixeira, 2002, p. 55).

Elenaldo Teixeira explica também que se trata de “um projeto, uma tentativa, mas com sinais de que se avança para a sua concretização” e passa a mostrar como o projeto de uma sociedade civil global estava sendo construído por meio da análise “de ações coletivas em curso nas organizações intergovernamentais e do debate público que se começa a travar, nas conferências oficiais, nos fóruns alternativos e em outros espaços públicos autônomos e redes internacionais” (Teixeira, 2002, p. 56). O autor analisa a atuação das ONGs no Banco Mundial, investiga como atuam na ONU e nos seus organismos e discute a presença de ONGs nas conferências internacionais da década de 1990, como exemplo de atuação internacional. Também discute algumas ações “locais” que as ONGs realizam e que possuem, de acordo com a sua apreciação, uma dimensão “global” (Teixeira, 2002, p. 69).

Embora as ONGs não sejam os únicos componentes da sociedade civil global, constituem os atores mais antigos a tratar dos temas considerados globais ou a desenvolver ações que transcendem ou ultrapassam as fronteiras dos Estados nos quais mantêm suas sedes ou escritórios administrativos. As ONGs internacionais são as que mais agregam uma dimensão global ao conceito de sociedade civil porque constituem, como explicam Jonh Boli e George Thomas (1997), organizações transnacionais que exercem um tipo especial de “autoridade” que os autores chamam de “voluntarismo racional” o que quer dizer que “empregam recursos limitados para criar regras, definir padrões, propagar princípios e representar amplamente a “humanidade” perante Estados e outros atores”, devido ao fato de que “ao contrário dos Estados, as ONGs internacionais não têm autoridade racional-legal para criar ou aplicar leis” e também porque, “ao contrário das corporações globais, elas têm poucos recursos econômicos” (Boli; Thomas, 1997, p. 14, *tradução nossa*).

Como mencionado antes, a ideia de sociedade civil global inclui dois conceitos: sociedade civil e global. O objeto empírico em análise, credenciamento de ONGs para conferências da ONU e da OMC, não possibilita discutir adequadamente o uso do conceito de sociedade civil. Em resumo, isso não é possível porque a sigla ONG inclui organizações

de quase todos os países, o que exigiria uma análise detalhada dos sentidos que o conceito de sociedade civil adquiriu em cada contexto nacional específico, como argumenta SORJ (2005). Além de ser inviável realizar individualmente uma pesquisa tão ampla, seria impossível saber (antes de realizar a pesquisa) quais eram os países dos quais teria que estudar a composição de suas sociedades civis. Resta analisar se a utilização do conceito global encontra uma justificativa empírica. De acordo com as acusações dos críticos ao conceito de sociedade civil global apenas alguns representantes de algumas ONGs mais poderosas, maiores e mais antigas, localizadas ou concentradas em alguns poucos países é que, de fato, tem participado das discussões e decisões a respeito dos temas que, de algum modo, afetariam a muitos ou todos os habitantes do planeta.

Contudo, o que poderia legitimar a participação desses grupos nos eventos intergovernamentais seria a defesa de que “todos os potencialmente atingidos” por alguma decisão deveriam ter a possibilidade de participar do processo de discussão e decisão para que tal decisão fosse legítima. Ao relacionar a legitimação ou legitimidade política democrática com a noção de autonomia, Leonardo Tricot Saldanha (2008, p. 18) explica que aquilo que qualifica o exercício do poder como legítimo estaria relacionado, desde a modernidade, com a ideia de que um indivíduo, ou melhor, “o homem é capaz de afirmar algo, com alguma certeza, a partir do uso crítico da racionalidade”, de modo que “filósofos políticos liberais contemporâneos” como John Rawls e Jürgen Habermas defendem “a autoridade da razão e do consentimento informado” no processo de legitimação. Nesse sentido, “embora Kant não tenha desenvolvido a ideia de autonomia, de efetiva participação política e de direitos fundamentais” trata-se de um dos principais pensadores a fundar a “fé que possuímos na possibilidade da legitimidade política surgir da manifestação livre de cidadãos autônomos que tenham proteção de certos direitos fundamentais” (Saldanha, 2008, p. 35).

É essa uma das principais crenças mobilizada pela ideia de sociedade civil global, a noção de que modernamente, acredita-se que a legitimidade deriva do “consenso negociado de cidadãos livres e iguais”, ou seja, de que a legitimidade surgirá de um processo que assegure “a possibilidade de manifestação de cada membro ou de seu representante”, porque “a participação de todos os potencialmente atingidos no processo de produção da norma jurídica, por meio da elaboração de discursos com pretensão normativa e que acabam por gerar o assentimento de todos, é a

garantia de legitimidade da norma jurídica produzida” (Saldanha, 2008, p. 42).

Assim, quando se fala em sociedade civil global, intuitivamente, supõe-se que, de algum modo, todos os habitantes do planeta ou aqueles atingidos pela decisão que será tomada poderiam estar potencialmente participando do processo de discussão e tomada de decisão a respeito dos temas globais. É claro que não seria possível que todos estivessem física e diretamente envolvidos nas discussões e decisões internacionais: mesmo no caso dos Estados nacionais considerados “Estados Democráticos de Direito” temos de considerar que não existe, “no mundo, Estado que possua um processo legislativo em que todas as pessoas possam participar opinando, contestando e aquiescendo” para cada tema em pauta; e isso não impossibilita dizer que as decisões tomadas são “legítimas” do ponto de vista democrático (Saldanha, 2008, p. 44).

E, no caso de temas que dizem respeito a todas as pessoas que vivem no planeta, de algum modo, ao menos quem está de posse de suas faculdades mentais e tem capacidade, conhecimento ou experiência suficiente para compreender os temas em discussão, deveria ter direito de opinar⁷. No caso dos Estados Democráticos de Direito existem mecanismos pelos quais as pessoas selecionam seus representantes, e, a despeito de todos os limites e problemas que tais mecanismos apresentem em cada contexto específico, o governo é que representaria sua população nas relações internacionais. Porém, nem todos os Estados são democráticos; e, no caso da participação de ONGs nas discussões e decisões internacionais, não existem tais mecanismos: a representatividade das ONGs é autoproclamada, pois tais organizações não dispõem de qualquer tipo de mandato. Daí a importância de saber de onde são essas ONGs que tem conseguido participar baseando-se na possibilidade de representar a humanidade. Considerando, entretanto, que a palavra global remete à ideia de que todos estariam participando, de algum modo, da política internacional, resta saber de onde são as pessoas que, de fato, estiveram presentes. Assim, resolvemos enfatizar a localização das ONGs participantes, analisando a concentração geográfica da sociedade civil global com base nos resultados da distribuição geográfica das ONGs

⁷ Mesmo no caso de países sob regimes democráticos, nem sempre os políticos eleitos representam a todos quando as questões são complexas e geram controvérsias dentro do país. Nesse caso, qualquer pessoa teria a possibilidade de criar uma ONG e buscar credenciamento para conferências da ONU ou da OMC e tentar fazer sua opinião ser considerada.

credenciadas para cada uma das doze conferências selecionadas para estudo.

Credenciamento, presença e participação de ONGs na ONU e na OMC

Uma ressalta precisa ser feita. Embora se fale na presença da sociedade civil nas conferências, é preciso lembrar que apenas ONGs poderiam solicitar credenciamento e que a definição da ONU e da OMC para organização não governamental é tão ampla que qualquer organização não estabelecida por acordo governamental poderia ser admitida. Aliás, não definir, conceitualmente, o que seria uma ONG foi proposital: não se trata de um descuido teórico, mas de uma opção. Várias associações se descobriram ou se tornaram ONGs depois de participar de alguma conferência ou quando desejaram pleitear financiamento de alguma agência internacional vinculada (ou não) à ONU ou mesmo de outras ONGs. Existem ONGs que já surgem como tal, mas, sobretudo no caso da ONU, a maioria se transformou em ONG (antes eram associações, grupos, clubes e até mesmo partidos, sindicatos, fundações, universidades, entre outras).

Para a ONU e para a OMC qualquer organização que se candidatasse como observadora de uma das conferências e cumprisse os requisitos mínimos para o credenciamento era considerada apta a observar a conferência e, em alguns casos, intervir oralmente (no caso da ONU) e, nesse sentido, passava a ser considerada uma organização não governamental. Os requisitos para credenciamento eram poucos e simples: (1) possuir sede administrativa; (2) algum pessoal (funcionários); (3) possuir um estatuto; (4) estar interessada nos temas da ONU, da OMC ou das conferências. No caso da ONU, realizei um estudo detalhado a respeito das regras para credenciamento nas conferências (Silva, 2006). Quanto às regras para credenciamento e participação nas conferências da OMC, os detalhes são analisados por Sanchez BADIN (2002, 2004, 2006 e 2007) e cabe ressaltar que a OMC é muito menos inclusiva e aberta do que a ONU e isso impactou na concentração geográfica das ONGs que foram aceitas para presenciar as conferências ministeriais.

É preciso diferenciar entre credenciamento, presença e participação: os dados disponíveis e que foram analisados referem-se ao

credenciamento das ONGs: pré-requisito para a presença nos eventos e para a participação (intervenção oral) e possível influência no resultado das conferências. Porém, nem todas as ONGs que solicitaram credenciamento foram aceitas e não é possível afirmar que todas as que conseguiram se credenciar estiveram, de fato, presentes nos eventos. E a minoria interveio. Portanto, a análise da distribuição geográfica das sedes das ONGs se refere às ONGs que solicitaram credenciamento e foram aceitas como observadoras nas conferências. É com esses dados que discutiremos se a presença de ONGs foi global. Nosso problema de pesquisa consiste em explicar se, e em que medida, a participação de ONGs nas conferências da ONU e da OMC pode ser considerada evidência empírica do surgimento de uma sociedade civil global.

Distribuição geográfica das ONGs presentes nas conferências da ONU e da OMC.

Para que fosse possível analisar a distribuição geográfica das ONGs participantes foi criado um banco de dados alimentado com informações das 11.921 ONGs que participaram das conferências em estudo: o nome da organização; o país no qual mantinha sua sede administrativa; as conferências das quais participou; o âmbito de atuação (nacional ou internacional); entre outras informações. Depois de consolidar os dados a respeito de cada evento, foram construídos mapas temáticos que permitem visualizar onde estão localizadas as ONGs que foram aceitas como observadoras. Comparamos os resultados, verificando a evolução da participação de ONGs nas duas organizações (ONU e OMC) e comparamos os resultados entre si e com outros indicadores. Desse modo, foi possível medir o grau de concentração, bem como suas características principais (e os paradoxos que revela). Para facilitar a apresentação e discussão das descobertas feitas após a pesquisa, a Tabela 1, a seguir, lista as conferências que foram estudadas e a sigla que será usada depois na apresentação dos dados quantitativos.

Tabela 1 - Siglas, local de realização e nomes das doze conferências selecionadas para estudo:		
Sigla/ Ano	Nome do Evento (em inglês)	
Cidade-País	Tradução (português)	
Duração	Relatório Final	
Conferências da Organização das Nações Unidas – ONU		
UNCED/1992	United Nations Conference on Environment and Development	
Rio de Janeiro-Brasil	Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento	
14/06/1992 03:00	a/conf.151/26/ver.1	
WCHR/1993	World Conference on Human Rights	
Viena-Áustria	Conferência Mundial sobre Direitos Humanos	
14 a 25/06/1993	a/conf.157/24	
ICPD/1994	International Conference on Population and Development	
Cairo-Egito	Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento	
13/09/1994 05:00	a/conf.171/13/rev.1	
WSSD/1995	World Summit For Social Development	
Copenhague-Dinamarca	Encontro Mundial para o Desenvolvimento Social	
12/03/1995 06:00	a/conf.166/9	
FWCW/1995	4 th World Conference on Women: Action for Equality, Development and Peace	
Beijing-China	4 ^a Conferência Mundial sobre a Mulher: ação pela igualdade, desenvolvimento e Paz	
15/09/1995 04:00	a/conf.177/20/rev.1	
UNCHS/1996	United Nations Conference on Human Settlements	
Istambul-Turquia	Conferência das Nações Unidas sobre Assentamentos Humanos	
14/06/1996 03:00	a/conf.165/14	
Conferências da Organização Mundial do Comércio – OMC		
1 st CM-OMC/1996	First WTO Ministerial Conference	
Singapura-Singapura	Primeira Conferência Ministerial da Organização Mundial do Comércio	
13/12/1996 09:00	http://www.wto.org/english/thewto_e/minist_e/min96_e/min96_e.htm	
2 nd CM-OMC/1998	Second WTO Ministerial Conference	
Genebra-Suíça	Segunda Conferência Ministerial da Organização Mundial do Comércio	
18 a 20/05/1998	http://www.wto.org/english/thewto_e/minist_e/min98_e/min98_e.htm	
3 rd CM-OMC/1999	Third WTO Ministerial Conference	
Seattle-Estados Unidos	Terceira Conferência Ministerial da Organização Mundial do Comércio	
30/11 a 03/12/1999	http://www.wto.org/english/thewto_e/minist_e/min99_e/min99_e.htm	
4 th CM-OMC/2001	Fourth WTO Ministerial Conference	
Doha-Catar	Quarta Conferência Ministerial da Organização Mundial do Comércio	
13/11/2001 09:00	http://www.wto.org/english/thewto_e/minist_e/min01_e/min01_e.htm	
5 th CM-OMC/2003	Fifth WTO Ministerial Conference	
Cancun-México	Quinta Conferência Ministerial da Organização Mundial do Comércio	
14/09/2003 10:00	http://www.wto.org/english/thewto_e/minist_e/min03_e/min03_e.htm	
6 th CM-OMC/2005	Sixth WTO Ministerial Conference	
Hong Kong-China	Sexta Conferência Ministerial da Organização Mundial do Comércio	
13 a 18/12/2005	http://www.wto.org/english/thewto_e/minist_e/min05_e/min05_e.htm	

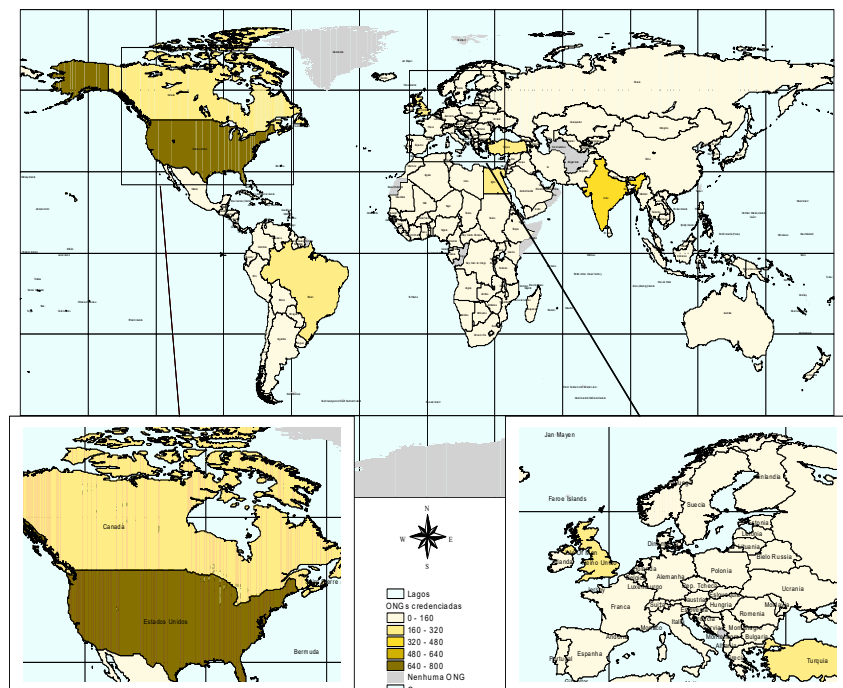
Fonte: SILVA, 2011, p. 12

Fonte: Silva (2011, p.12)

Começamos pela ONU, analisando a distribuição geográfica das sedes das ONGs credenciadas para as seis conferências e comparando os resultados entre si. Em cada caso, foram elaborados mapas temáticos que permitem visualizar a distribuição das ONGs pelo globo, de modo que é possível perceber se, de fato, as ONGs participantes estão concentradas em alguns países ou distribuem-se igualmente pelo planeta. Dentre as ONGs que solicitaram credenciamento para as conferências da ONU selecionadas para estudo, 8.565 ONGs foram aceitas e puderam presenciar os eventos como observadoras. Abaixo o Mapa 1 exibe a distribuição geográfica das sedes das ONGs definidas como nacionais que conseguiram credenciamento para as seis conferências da ONU. Foi

considerada a soma das ONGs credenciadas para cada um dos seis eventos. Podemos notar pelas cores em que partes do globo estão concentradas as ONGs credenciadas: quanto mais escuro está pintado o mapa do país, maior o número de ONGs credenciadas que tinham sede em seu território:

Mapa 1 - ONGs nacionais credenciadas para as conferências da ONU



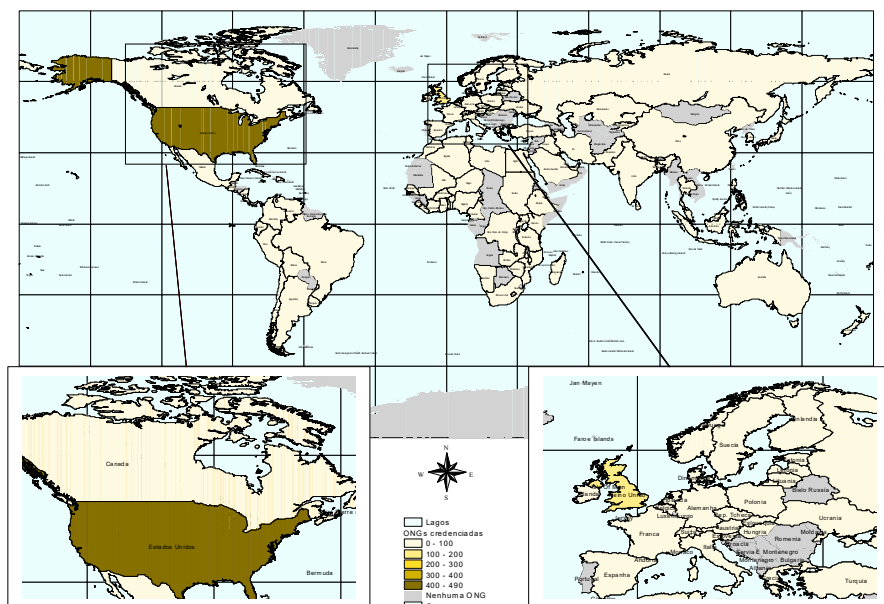
Fonte: Silva (2011, p. 96).

Podemos destacar que a concentração realmente pôde ser comprovada, mas é menos óbvia do que parecia antes da pesquisa. Entre os países que apresentam as maiores quantidades de ONGs credenciadas para as conferências também estão alguns que não eram esperados, como, por exemplo, Índia e Filipinas. Isso mereceria uma pesquisa mais específica, pois os dois países não foram anfitriões de nenhum dos eventos em estudo, e não fazem parte do Norte global e nem do eixo

Europa ocidental e América Anglo-saxônica⁸. As tabelas com os dados que deram origem ao mapa podem ser consultadas na íntegra na tese (Silva, 2011, p. 82) na qual é possível também verificar a distribuição por continentes, por hemisférios e a lista dos dez países com os maiores números de ONGs credenciadas para conferências da ONU.

Quando consideramos apenas as ONGs que são definidas nos documentos da ONU como internacionais, a concentração é ainda mais evidente e, daí sim, confirma os argumentos que são usados para criticar a participação de ONGs nas conferências. Abaixo o Mapa 2 mostra como é visível tal concentração e quais países possuem mais ONGs desse tipo participando dos eventos em estudo:

Mapa 2 – ONGs internacionais credenciadas para as conferências da ONU



Fonte: Silva (2011, p. 97).

⁸ Por algum motivo existem muitas ONGs com sede na Índia que tiveram interesse em participar das conferências da ONU e foram aceitas. Uma questão relevante a respeito seria: será que são organizações ligadas à sociedade civil indiana ou são organizações não governamentais de outros países que atuam na Índia, por exemplo, no combate aos efeitos das desigualdades sociais que o país sofre?

Para facilitar a identificação dos países com maiores números de ONGs internacionais credenciadas, podemos consultar a Tabela 2, a seguir, com a lista dos 10 países com mais ONGs que tiveram a chance de presenciar os eventos da ONU:

Tabela 2 - Lista dos 10 Países com o maior número de ONGs credenciadas, considerando o TOTAL:

Distribuição	Internacional		Nacional		Não informado		Total		Intervieram	
	ONGs	%	ONGs	%	ONGs	%	ONGs	%	ONGs	%
Estados Unidos	493	31,2	797	11,7	26	15,8	1316	15,4	54	22,9
Índia	28	1,8	472	6,9	1	0,6	501	5,8	6	2,5
Canadá	74	4,7	234	3,4	13	7,9	321	3,7	10	4,2
Reino Unido	108	6,8	174	2,6	14	8,5	296	3,5	15	6,4
França	89	5,6	110	1,6	19	11,5	218	2,5	18	7,6
Egito	19	1,2	199	2,9	0	0	218	2,5	4	1,7
Turquia	5	0,3	192	2,8	0	0	196	2,3	1	0,4
Filipinas	25	1,6	160	2,3	1	0,6	186	2,2	2	0,8
Brasil	5	0,3	175	2,6	3	1,8	183	2,1	1	0,4
Suíça	80	5,1	59	0,9	40	24,2	179	2,1	23	9,7
10 países (5,2%)	926	58,6	2571	37,7	117	70,9	3615	42,2	134	56,8
Demais países	655	41,4	4247	62,3	48	29,1	4950	57,8	102	43,2
Total Geral	1581	100	6818	100	165	100	8565	100	236	100

Fonte: Silva (2011, p. 82).

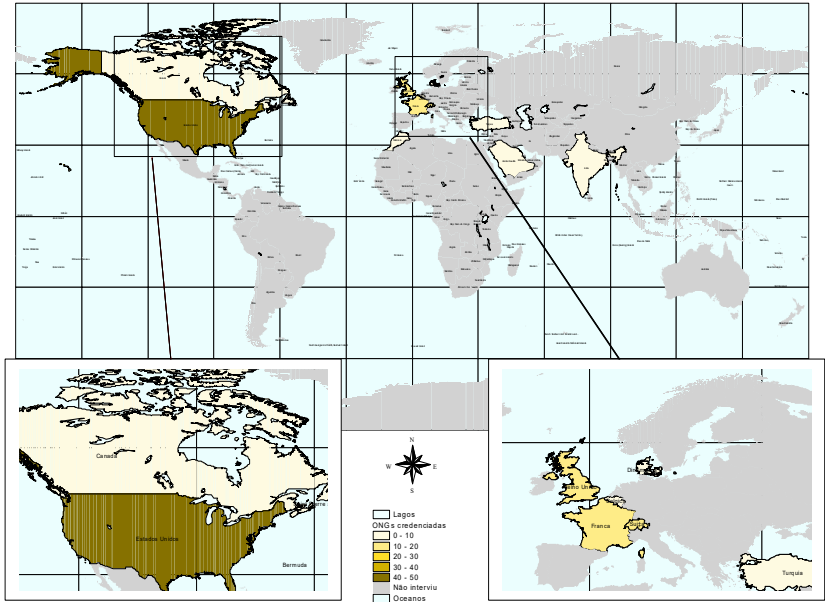
Quando consideramos o total de ONGs credenciadas existe certo equilíbrio, que muda consideravelmente quando consideramos as ONGs internacionais, que são as mais poderosas e com maior chance de participar e influenciar os resultados. Isso fica ainda mais evidente quando observamos as ONGs que realmente conseguiram intervir nas conferências, pois a maioria é, de fato, sediada em países do Norte global. Então, embora a concentração não seja comprovada no geral, quando o foco são ONGs maiores; mais poderosas; ou que de fato intervieram nos eventos, a concentração geográfica fica bem mais evidente e significativa. Algo importante a notar é que a respeito do argumento de que a concentração das ONGs espelha as desigualdades socioeconômicas que podem ser representadas pelos hemisférios Norte e Sul, temos o seguinte resultado:

Tabela 3. Distribuição por hemisférios/âmbitos, das ONGs credenciadas para as conferências da ONU (UNCED/1992, WCHR/1993, ICPD/1994, WSSD/1995, FWCW/1995, UNCHS/1996)									
Conferências	ONGs	Internacional		Nacional		Não Informado		Total	
		Norte	Sul	Norte	Sul	Norte	Sul	Norte	Sul
1ª) UNCED-Rio/1992	1422	84,7	15,3	45,6	54,4	91,0	9,0	57,9	42,1
2ª) WCHR-Viena/1993	802	83,5	16,5	34,0	66,0	0,0	0,0	50,5	49,5
3ª) ICPD-Cairo/1994	1118	66,0	34,0	25,0	75,0	80,0	20,0	32,5	67,5
4ª) WSSD-Copenhague/1995	1299	60,3	39,7	30,9	69,1	75,0	25,0	38,4	61,6
5ª) FWCW-Beijin/1995	2079	69,9	30,1	43,6	56,4	0,0	0,0	47,7	52,3
6ª) UNCHS-Istambul/1996	1845	70,3	29,7	30,6	69,4	77,8	22,2	37,2	62,8
Totais seis conferências:	8565	72,5	27,6	35,0	65,1	54,0	12,7	44,0	56,0

Fonte: Silva (2011, p. 84).

Considerando as ONGs que conseguiram intervir oralmente nos eventos, o Mapa 3 mostra com mais clareza a concentração das ONGs em alguns poucos países. Isso sinaliza que a participação de fato nos eventos realmente reforça as críticas que apontam para a contração geográfica da sociedade civil global. Como podemos notar a seguir, a maioria dos países não tiveram ONGs capazes de falar durante alguma conferência da ONU:

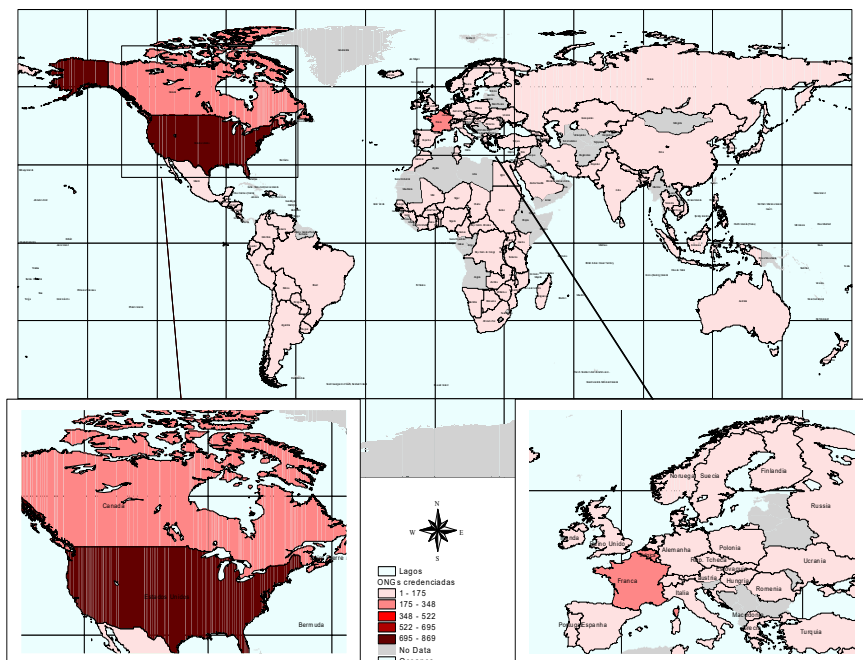
Mapa 3 – ONGs que conseguiram intervir em alguma conferência da ONU



Fonte: Silva (2011, p. 98).

A situação é mais grave no caso da distribuição das sedes das ONGs credenciadas para as conferências ministeriais da Organização Mundial do Comércio, OMC, realizadas entre 1996 e 2006. De acordo com as listas oficiais de participantes, fornecidas pela OMC na sua página na Internet, 3.356 organizações não governamentais participaram como observadoras nos eventos. Como se pode notar, de saída, o número de ONGs aceitas pela OMC é bem menor se comparado com a quantidade de solicitações aceitas pela ONU, sobretudo porque se trata do mesmo número de eventos (seis de cada organização). E a distribuição é bem mais concentrada, como veremos nos mapas a seguir. No Mapa 4 é possível visualizar a distribuição das ONGs consideradas nacionais ou locais que foram aceitas para alguma das seis conferências ministeriais da OMC:

Mapa 4 – ONGs nacionais credenciadas para as conferências da OMC

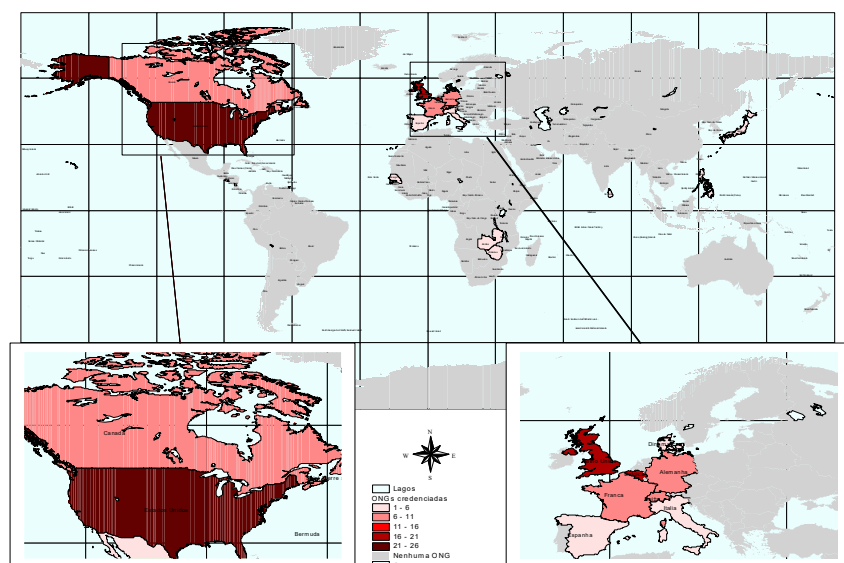


Fonte: Silva (2011, p. 148).

Em todos os mapas notamos que os Estados Unidos ficam pintados com a cor mais intensa, sugerindo que em geral possuem mais ONGs credenciadas em cada evento. Na sequência, ficará ainda mais

evidente o fato de que a muitos países sequer tiveram alguma ONG credenciada para as conferências da OMC que são menos inclusivas. Além disso, no caso das ONGs internacionais, como a seguir no Mapa 5, na sequência, a concentração geográfica certamente espelha as constelações de poder, tal como muitos estudiosos apontavam em seus trabalhos, sem, contudo, oferecerem dados que pudessem comprovar seus argumentos. A distribuição por países permite observar melhor em quais deles estão concentradas as ONGs. Considerando os países anfitriões de alguma das conferências da OMC, apenas os Estados Unidos e a Suíça estão na lista e os outros não contaram com participação relevante de ONGs⁹.

Mapa 5 – ONGs internacionais credenciadas para as conferências da OMC



Fonte: Silva (2011, p. 149).

⁹ O México somou 1,5% do total de ONGs; China e Hong Kong, somados, chegam a 1,1%; Cingapura conta com 0,7% do total de ONGs; e do Catar nenhuma ONG foi credenciada. Ao somarmos as ONGs credenciadas com sede nos países nos quais as conferências aconteceram, chegamos a 34,2% do total (porque Estados Unidos e Suíça estão na lista). Já a soma dos 10 países com o maior número de ONGs (ou seja, de 8,7% do total de países que tiveram alguma ONG credenciada) chegamos a concentração de 69,5% do total; 68,8% das ONGs “nacionais” e 83,9% das ONGs internacionais credenciadas para as conferências.

Após mostrar a concentração geográfica dos principais atores a compor a sociedade civil global, foi possível realizar comparações entre as participações das ONGs na ONU na e OMC, discutindo semelhanças e diferenças. Comparei a participação de ONGs com outros indicadores: distribuição da população; do PIB (Produto Interno Bruto) per capita; Índice de Desenvolvimento Humano (IDH); e da liberdade política (Silva, 2011). Aqui apresentamos mais tabela que mostra a sobre-representação que alguns países tiveram se considerarmos seu percentual na população mundial e de ONGs credenciadas. Por exemplo: os Estados Unidos concentravam 4,9% da população e 15,4% das ONGs credenciadas, sendo o país com a maior sobre-representação tanto no caso da ONU quanto da OMC.

Tabela 4. Países com maiores percentuais de *sobre-representação* de ONGs credenciadas: ONU+OMC

País-sede	SIGLA	% população	ONGs na ONU		% população	ONGs na OMC		Diferença média
		média 92-96	%total	Diferença	média 96-2005	% total	Diferença	
Estados Unidos	US	4,9	15,4	10,5	4,9	26,8	21,9	16,2
Canadá	CA	0,6	3,7	3,1	0,6	8,4	7,8	5,5
Belgica	BE	0,2	1,3	1,1	0,2	7,3	7,1	4,1
Reino Unido	UK	1,1	3,5	2,4	1,0	5,1	4,1	3,3
França	FR	1,1	2,5	1,4	1,1	6,0	4,9	3,2
Suica	SZ	0,1	2,1	2,0	0,1	4,1	4,0	3,0
Holanda	NL	0,3	1,4	1,1	0,3	2,1	1,8	1,5
Noruega	NO	0,1	0,9	0,8	0,1	1,9	1,8	1,3
Austrália	AS	0,4	1,2	0,8	0,4	1,9	1,5	1,2
Espanha	SP	0,7	1,6	0,9	0,7	1,5	0,8	0,9
Soma dos 10 países		9,5	33,6	24,1	9,4	65,1	55,7	39,9

Fonte: Silva (2011, p. 185).

Por fim, buscamos apontar as principais consequências teóricas das descobertas realizadas, pois definir o que seria a sociedade civil global, sua pertinência e importância, passaria por identificar de onde eram as ONGs que, de fato, constituem a evidência empírica principal a apoiar o caráter global da sociedade civil. Se, de certo modo, todos fazemos parte da sociedade civil global, é fundamental saber de onde são as pessoas (e organizações) que têm se autoproclamado nossos representantes (pois atuam nos fóruns internacionais em nome de todos). Mais do que resolver a importante questão, existirá, realmente, uma sociedade civil global? A pesquisa foi capaz de cumprir satisfatoriamente uma das funções da pesquisa empírica que é, como escreveu Charles Wright Mills, “solucionar desacordos e dúvidas sobre fatos, e assim tornar mais frutíferas as

discussões, dando a todos os lados maiores base substantiva” (Mills, 1969, p. 237). Com isso em mente, apresentamos as considerações finais que foram possíveis depois de realizada a pesquisa e a análise dos resultados.

Considerações finais

Os dados coletados e trabalhados permitiram analisar e discutir dois dentre os principais argumentos que criticam o caráter global da sociedade civil: (1) o primeiro que afirma que existe um claro desnível Norte-Sul com predomínio numérico (e também político) de ONGs do Norte sobre as do Sul; e (2) o segundo que defende que a concentração das ONGs espelha as atuais constelações de poder no mundo, ou seja, que estão concentradas em países do oeste europeu e na parte anglo-saxônica do continente americano. Ao final da pesquisa, notamos que ambos se confirmam em parte, quer dizer, desde que se especifique a que tipo de ONG está se referindo. No caso de ONGs internacionais, e também no caso das ONGs que intervieram nos eventos, geralmente os dois argumentos encontram respaldo nos dados empíricos analisados.

Entretanto, quando consideramos as ONGs nacionais e o total de ONGs credenciadas nem sempre podemos confirmar os dois argumentos. Como mostramos anteriormente, ao considerar as conferências realizadas pela ONU a concentração de ONGs credenciadas para os eventos considerados é no Sul (56,9%) e não no Norte (43,1%). Apenas quando consideramos o âmbito de atuação é que temos outro resultado, pois as ONGs internacionais estão concentradas no Norte (72,2%), ou se o foco forem as ONGs que realizaram intervenções orais nos eventos, que também são predominantemente de países do Norte (63,6%). Como mostrou a tabela 4, a concentração não corresponde à concentração da população: enquanto a maioria das pessoas vivem em países da Ásia (60,5%) a maioria das ONGs está na América (35,5%) que concentra apenas 13,8% da população, por isso afirmamos que esse continente estaria sobre-representado nas conferências da ONU. Cabe lembrar que os países membros da OCDE concentram perto da metade das ONGs credenciadas para conferências da ONU (46,4%) e a maioria das ONGs que intervieram (68,2%).

Além disso, a concentração geográfica das sedes das ONGs variou, mas foi consideravelmente alta: no total, ficou em 42,2%. Quer dizer que a soma dos percentuais dos 10 países com as maiores quantidades do total de ONGs credenciadas para as conferências

alcançava quase a metade das ONGs credenciadas, enquanto os demais dividiram o restante. Portanto, concluímos que, no caso das primeiras seis conferências realizadas pela ONU a concentração geográfica das sedes das ONGs é alta, mas não corresponde, exatamente, à intuição de muitos pesquisadores: no total não é no Norte, mas no Sul e não se restringe a países localizados no eixo América Anglo-Saxônica e Europa, mas inclui outros países do Sul. É verdade que alguns aparecem aí por terem sido anfitriões das conferências: como Brasil, Egito e Turquia. Mas a presença de outros exige pesquisa específica, tal como o caso da Índia e das Filipinas.

O quadro muda significativamente quando analisamos a distribuição geográfica das ONGs que conseguiram credenciamento para as conferências da OMC, pois, no conjunto, a maioria das ONGs credenciadas para conferências da OMC é de países do Norte (71,5%). Essa concentração é ainda maior quando consideramos as ONGs internacionais (90,3%), confirmando, portanto, o argumento do desnível Norte-Sul, com predomínio numérico de ONGs do Norte sobre as do Sul. Essa concentração não está relacionada à concentração da população: enquanto a maioria das pessoas vive na Ásia (60,5%) este continente contou com apenas 15,8% das ONGs credenciadas. Portanto, podemos dizer que, no caso da OMC os dois argumentos se justificam: a maioria das ONGs credenciadas é originária do Norte, mesmo quando tratamos apenas das ONGs nacionais (70,6%), sobretudo de países europeus e da parte anglo-saxônica da América (Estados Unidos e Canadá). Fora desse eixo, apenas a Índia aparece na lista de países com os maiores percentuais de ONGs nacionais (algo que merece estudo). Os demais países e continentes dividem a minoria das ONGs credenciadas para as seis conferências ministeriais da OMC cuja distribuição não é, em nenhuma hipótese, global.

A participação de ONGs nas conferências não é global porque não envolveu todos os países e porque existe uma concentração muito alta dessas organizações em alguns países. As diferenças entre o número de ONGs credenciadas para conferências da ONU e da OMC e as características da distribuição geográfica das ONGs de cada uma das duas organizações merece um comentário. O que explica que no caso da ONU existam mais ONGs do Sul enquanto no caso da OMC a concentração no Norte é tão explícita é que o tipo de interação que cada organização governamental desenvolve com as ONGs é diferente. No caso da ONU existe certa tensão entre seu caráter estado-cêntrico e sua pretensão de

representar os povos, de modo que, sobretudo na década de 1990, parte de sua legitimidade parecia derivar do relacionamento que mantinha com organizações da sociedade civil (além dos Estados membros). Por outro lado, a OMC assumiu seu caráter estado-cêntrico e, inclusive, reafirmava a ideia geral de que as pessoas deveriam ser representadas pelos seus governos (eleitos ou não), de modo que as disputas em torno dos temas deveriam ocorrer em âmbito doméstico.

Considerando as ONGs como principais atores, então, não é correto endossar a ideia de que exista uma sociedade civil global capaz de representar melhor as pessoas do planeta. Nem todos os países possuem um número significativo de organizações da sociedade civil, aptas e interessadas em participar dos eventos internacionais, daí a sobre-representação dos países mais poderosos. Se for correto considerar as ONGs credenciadas para as conferências da ONU e da OMC como evidência empírica do surgimento de uma sociedade civil global teríamos de qualificar muito bem o argumento, pois, como demonstramos, a distribuição das ONGs pelos países, regiões, continentes e hemisférios não revela um fenômeno que se poderia classificar como global.

Referências:

- ANHEIER, Helmut; GLASIUS, Marlies. & KALDOR, Mary. 2001. **Global civil society**. Oxford: Oxford University Press. 2001.
- ANHEIER, Helmut; KATZ, Hagai. Mapping Global Civil Society. In: KALDOR, Mary; ANHEIER, Helmut; GLAUSIUS, Marlies (eds.). **Global Civil Society**. London: Sage. 2003.
- BOLI, John; THOMAS, George M. World Culture in the World Polity: a century of International Non-Governmental Organization. **American Sociological Review**, vol. 62, april, pp.171-190. 1997.
- CHANDHOKE, Neera. The Limits of Global Civil Society. In: GLASIUS, Marlies; KALDOR, Mary; ANHEIER, Helmut (eds). **Global Civil Society 2002**. London, Sage. 2002.
- COHEN, Jean L; ARATO, Andrew. **Civil Society and Political Theory**. Cambridge: MIT Press. 1992.
- COLÁS, Alejandro. **International Civil Society**. Cambridge: Polity Press. 2002.
- COSTA, Sérgio. Categoria analítica ou passe-partout político-normativo: notas bibliográficas sobre o conceito de sociedade civil. **BIB**, Revista

Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, no. 43, 1o. Semestre. 1997.

COSTA, Sérgio. Democracia Cosmopolita: déficits conceituais e equívocos políticos. **RBCS**, Vol. 18 nº. 53 out. 2003.

EANE, John. **Global Civil Society?** Cambridge University Press. 2003.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar. 1993.

FERNANDES, Rubem César. Elos de uma Cidadania Planetária. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 28, São Paulo: ANPOCS, 1995.

FRIEDMAN, Elisabeth Jay; HOCHSTETLER, Kathryn. CLARK, Ann Marie. The sovereign limits of Global Civil Society: a comparison of NGO participation in UN World conferences on the Environment, Human Rights and Women. **World Politics**, 51.1. 1998.

FRIEDMAN, Elisabeth Jay; HOCHSTETLER, Kathryn; CLARK, Ann Marie. **Sovereignty, Democracy, and Global Civil Society**: state-society relation at UN world conferences. New York: State University of New York Press. 2005.

FRIEDMAN, Elisabeth Jay; HOCHSTETLER, Kathryn; CLARK, Ann Marie. 2001. Sovereign limits and regional opportunities for Global Civil Society in Latin America. **Latin American Research Review**, v. 36, n. 3, 2001.

KALDOR, Mary. **Global Civil Society**: an answer to war. Polity Press. 2003.

KALDOR, Mary; ANHEIER, Helmut; GLASIUS, Marlies. 2003. Global Civil Society in an Era of Regressive Globalization. In: **Global Civil Society 2003**. London: Sage. 2003.

LEIS, Héctor Ricardo. Globalização e democracia: Necessidade e oportunidade de um espaço público transnacional. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 28, São Paulo: ANPOCS, 1995.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar. 1969.

SALAMON, Lester M, *et all.* *Global Civil Society - Dimensions of the nonprofit sector*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press. 2004.

SANCHEZ BADIN, M. R. Atores não-estatais e sua relação com a Organização Mundial do Comércio. In: Alberto do Amaral Junior. (Org.).

Direito do Comércio Internacional. 1 ed. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2002, v. 1, p. 151-170.

SANCHEZ BADIN, M. R. 2004. **Demandas por um novo arcabouço sociojurídico na organização mundial do comércio e o caso do Brasil.** (tese de doutorado). São Paulo, 2004.

SANCHEZ BADIN, M. R. Breves considerações sobre os mecanismos de participação para ONGs na OMC. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 103-125, 2006.

SANCHEZ BADIN, M. R. Mudanças nos paradigmas de participação direta de atores não-estatais na OMC e sua influência na formulação da política comercial pelo Estado e sociedade brasileiros. **Revista Direito GV**, v. 3, 2007. p. 77-110.

SILVA, Vania Sandeleia Vaz da. **A sociedade civil nas relações internacionais:** participação de ONGs em três conferências das Nações Unidas da década de 1990 - UNCED (Brasil/1992): ICPD (Egito/1994) e WSSD (Dinamarca/1995). Dissertação de mestrado. São Paulo, USP, 2006.

SILVA, Vania Sandeleia Vaz da. **A concentração geográfica da sociedade civil global:** análise da distribuição das sedes das organizações não governamentais credenciadas para as conferências sociais globais da Organização das Nações Unidas (1992-1996) e para as conferências ministeriais da Organização Mundial do Comércio (1996-2005). Tese de doutorado. São Paulo, USP, 2011.

SORJ, Bernardo. **Sociedades Civis e Relações Norte/Sul:** ONGs e Dependência. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, *Working Paper 1*. 2005.

TAVARES, Ricardo Neiva. **As organizações não-governamentais nas Nações Unidas.** Brasília: Instituto Rio Branco; Fundação Alexandre Gusmão; Centro de Estudos Estratégicos. 1999.

VIEIRA, Lizt. **Os argonautas da cidadania:** a sociedade civil na globalização. Rio de Janeiro/São Paulo: Record. 2001.

VIEIRA, Lizt. **Cidadania e Globalização.** Rio de Janeiro: Record. 2005.

WILLETTTS, Peter. **The conscience of the World:** the influence of non-governmental organizations in the UN System, Brookings Institute. 1996.

Motoristas passam pela estrada. Motociclistas fazem parte da paisagem.

Antônio Pimentel Pontes Filho¹

Roberto Biscoli²

Resumo: Este artigo trata do nosso estudo a respeito da noção nativa de rodar que os motociclistas têm para si e que é tão divulgado, internamente, pelo motociclismo, em particular pelos motos clubes e moto grupos. A esta noção de rodar se liga outra, a da liberdade do indivíduo, igualmente cara ao motociclismo, a qual abordamos na medida de sua ligação direta com a experiência dos “roles”. Apresentamos nossas considerações a respeito, a partir do trabalho feito ao longo dos últimos meses, cuja perspectiva decorre do nosso contato pessoal com integrantes de alguns motoclubes, motogrupos e motociclistas sem grupos; de conversas com mecânicos de motos; da pesquisa e contatos feitos nas mídias sociais mais utilizadas pelos motociclistas; do nosso conhecimento da cena *custom* e, em parte, da cena dos outros estilos de motocicletas; dos relatos vividos e narrados por *bikers*, motoqueiros ou motociclistas, da cena paranaense e nacional, como também da dados obtidos dos levantamentos de bibliografias e outras fontes de informação, além da experiência vivida por um de nós ser motociclista há vários anos e membro de um motoclube.

Palavras-chave: Motoclubismo, Motoclismo, Motociclista, *Biker*, Antropologia urbana.

¹ Doutor em Ciências Sociais (UNISINOS, 2015). Docente do curso de Ciências Sociais e membro do Grupo de Pesquisa em Antropologia Social, da Universidade do Estadual Oeste do Paraná. appontesfilho@yahoo.com.br

² Doutor em Ciências Sociais - UNISINOS. Docente do curso de Ciências Sociais e membro do Grupo de Pesquisa em Antropologia Social, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. roberto.biscoli17@gmail.com

Drivers pass by on the road. Motorcyclists are part of the landscape.

Abstract: This study explores motorcyclists' self-perception of riding, particularly within motorcycle clubs, and its connection to the concept of individual freedom, which is central to their experience. The research draws on diverse sources including personal interactions with various motorcyclists, conversations with mechanics, social media analysis, insights from custom and other motorcycle scenes, biker narratives, and bibliographical research. One of the researchers' personal experience as a motorcyclist and motorcycle club member also informs the study.

Keywords: Motorcycle Clubs, Motorcycling, Motorcyclist, Biker, Urban Anthropology.

Introdução

Este trabalho tem como objeto apresentar e discutir a noção de rodar e seus correspondentes: andar de moto, rolê, viagem, expedição, feita por motociclistas e que é, amplamente, assunto das conversas entre eles e divulgada tanto no meio deles como também para aqueles que são de fora. Isto se deve porque é uma das noções mais importantes do motociclismo. Como dizem é “rodar ou morrer” (*ride or die*) ou “rodar para viver, viver para rodar” (*ride to live, live to ride*) ou, ainda, como a máxima que dá título a este artigo usada corriqueiramente no meio dos motociclistas.

Aqui o termo “noção” nós o usamos nas duas acepções apontadas por Abbagnano (2007, p. 713), “Dois significados fundamentais: um muito geral, em que N. é qualquer ato de operação cognitiva, e outro específico, em que é uma classe especial de atos ou operações cognitivas.”

A respeito dos motociclistas e suas viagens e papéis para nós entendermos quem são e o que fazem, devemos ter em mente a quantidade e a qualidade das diferenças que os originam e os marcam como grupo social distinguível, como por exemplo:

1. O padrão econômico que lhes possibilitam o acesso a diferentes motos: de baixa, média ou alta cilindrada; suas marcas e respectivos modelos;

2. O tipo de recursos financeiros que cada um deles dispõem para a realização de suas viagens;

3. O estilo ou categoria de moto, se *custom*, *bigtrail*, *naked*, *speed*, etc;

4. O padrão social de cada indivíduo, mesmo que ao longo do tempo, esta distinção se amenize, marcado pela profissão e pela origem de bairro ou cidade;

5. O tipo de grupo a que está ligado, se motoclub, motogrupo, grupo de amigos, posto que os dois primeiros tipos de grupo são estruturados e o terceiro mais espontâneo;

6. Se a viagem é do tipo solo feita por um indivíduo; se feita por um casal; ou acompanhado de várias pessoas;

7. Se várias pessoas, distinguir se mototurismo; rolê de amigos; ou atividade de motoclub;

8. A extensão (quilometragem) e tempo do rodar, normalmente falados como curto, médio ou longo.

Os rolês ou o dar uma andada, pelo que podemos observar no uso que fazem do termo e da expressão, o usam para algo corriqueiro na vida de cada um, mas para algo feito na própria cidade ou mesmo uma ida de passagem para uma cidade próxima, 40 ou 50 quilômetros de distância. Por exemplo, tomar café nas concessionárias, revendas de moto e oficinas, nos finais de semana.

Já na categoria das viagens estariam três tipos de trajetos diferentes:

a) Os passeios de bate-e-volta, que começam cedo e terminam no final do dia, com mais ou menos 200 quilômetros percorridos. Daí poderem ser para uma outra cidade da região, visita a um ponto turístico ou local que julgam interessante, andar por uma serra etc., tudo feito dentro de um período de umas 10, 12 horas;

b) As viagens mesmo, que implicam deslocamentos maiores e tempos maiores, normalmente com estadia, seja acampamento,

pousada, hotel, sede de algum motoclub e irmão ou que seja parceiro;

- c) As viagens longas ou expedições se caracterizam por uma alta quilometragem para rodar a ida e volta, 5.000 quilômetros para mais, e que demandam várias semanas ou mesmo meses, podendo ser dentro ou fora do país.

Todos os percursos podem ser vistos como sendo mototurismo e muitas das vezes, realmente o são. Sair de um lugar e para outro, ter a estadia e voltar. Porém em quase todas as observações diretas ou indiretas que fizemos, estas nos mostram que rolês, andar de moto, viajar é sempre cumprir a escolha que fizeram de ser motociclistas, portanto, piloto mais moto mais estrada.

Como em outras categorias sociais, como: roqueiros, professores, idosos, para a categoria de motociclistas tais coisas impactam e estão presentes em seus modos de ser, no *ethos* dos subgrupos que compõem especificamente, tendo em vista a multiplicidade e diversidade de códigos culturais possíveis de serem acionados por cada um deles.

Desta maneira, ao olharmos os motociclistas e suas viagens, temos aspectos gerais que a todos identificam e unem, independente de quem sejam. Como também temos aspectos singulares, concomitantes ao aspecto universalista, que a própria profusão dos grupos traz, expondo as diferenças entre todos eles e a diversidade de suas experiências objetivas.

Seguindo o que pudemos ver quanto ao que eles falam de si e aquilo que realmente fazem, a diferenciação geracional não é algo tão importante dentro do motociclismo. Aquilo que lhes é mais importante continua sendo: ter uma moto e andar de moto.

Um quesito vindo de fora, é o motociclista ter carteira de habilitação, para se cumprir a lei vigente e daí os motoclubes e motogrupos a cobrarem de seus candidatos a membro, quando da entrada deles. Mas apesar disso, nós ouvimos vários relatos de pilotos que rodaram anos sem habilitação, por não a terem renovado como a lei o exige.

Claro que o recorte analítico por gerações tem relevância para alguns aspectos específicos de análise, como por exemplo: experiência como motociclista; a quantidade de quilômetros rodados que a pessoa tem; o tempo de vinculação ao grupo; se “tioção” que aos 40, 50 anos comprou uma moto ou retornou a pilotar; o modo de pilotar e o tempo

de como fazem suas viagens. Exemplificando, passeios e viagens de pessoas mais velhas tendem a ter mais paradas e estas serem mais longas, demoradas. Também, é facilmente constatável que os pilotos/proprietários e suas garupas de motos maiores, nos estilos *custom* e *bigtrail*, é um grupo de pessoas acima dos 40 anos de idade.

É comum nas redes sociais as jocosidades a respeito de como é uma viagem para motoristas/carros e pilotos/motocicletas. Há várias delas a este respeito que, obviamente, se contadas por motociclistas os motoristas serão os bobos das brincadeiras. Entre estas há uma que, por ser um desenho, mostra bem como motociclistas percebem, divulgam e marcam suas diferenças de perspectiva de como cada um deles se movem, se comportam em uma viagem, ficando evidenciada a distinção entre os dois grupos.

Neste desenho a dupla motorista/carro se move do seu ponto de partida para o seu ponto de chegada sem desvios e sem contornos, como que em linha reta, acentuando a objetividade, a precisão, a aspereza, o minimalismo do movimento. A estrada está ali para ligar os dois pontos: de origem e de destino. Para o par carro-motorista ele está nela para a percorrer e unir ambos os locais.

Por sua vez, para o conjunto motociclista-moto entre os dois pontos, partida e chegada, a imagem expõe uma linha emaranhada, que se movimenta em todas as direções, indo e vindo por diversas vezes para todos os lados até que, como que por sorte ou falta de mais possibilidades de desvios e contornos, chega ao local destinado, ou não. Como que se eles trombassem com o local final.

A viagem ali representada, no sentido de sair de um lugar para outro, não é o mais importante, mas sim como o caminho é percorrido por eles; como a estrada é percorrida pelo motociclista. Desta forma, o itinerário está aberto a todas as possibilidades que lhe é permitida, que só a partir da sua consumação pelas escolhas feitas a cada momento do rolê: seguir em frente; permanecer na estrada; parar; pegar uma via secundária; uma estrada de chão; visitar uma cidade; parar por conta de uma paisagem nova, diferente etc., traz soluções parciais, uma vez que a cada solução alcançada abrem-se novas escolhas e decisões a serem tomadas: avançar, voltar, parar, ir para um lado, ir para o outro lado.

Obviamente, o aparente *nonsense* dos pilotos e motos, mesmo que estes quisessem continuar e continuar na estrada, encontra no choque de realidade da pane seca, por conta do tamanho diminuto dos seus tanques

de gasolina, a crueza da realidade a lhes limitar. A consequente falta de gasolina a cada 450 quilômetros, na melhor das boas vontades e, mesmo assim, para as motocicletas de maior tanque (20, 21, 22 litros) e naquelas motos mais bem acertadas mecanicamente, limita os motociclistas deles irem “ao infinito e além”, rompe com seus desejos.

Retornando a exposição de pontos de vistas diferentes e antagônicos de como percorrer um caminho, e mesmo o porquê de o percorrer e de estar na estrada, esta imagem relembra a curiosa conversa entre os personagens sr. Arthur e sr. Prosser, do Guia do Mochileiro das Galáxias (Adams, 2007), a respeito da construção de melhores estradas que liguem mais rápidos lugares do interesse das pessoas, quando este último tenta explicar sem sucesso ao primeiro a maravilha de se movimentar de forma eficiente entre locais distintos, daí sua necessidade.

Todavia, no próprio argumento do sr. Prosser, fica claro que há aquelas pessoas, dos Pontos A e B que querem esta rapidez em suas mobilidades, contudo há aquelas pessoas, do ponto C, que: “Ficam pensando como seria bom se as pessoas resolvessem de uma vez por todas onde é que elas querem ficar.” (Adams, 2007), mas também há pessoas que querem viajar, portanto ao contrário daqueles do Ponto C. Igualmente, estas pessoas querem percorrer as estradas em seu tempo e não com a pressa e objetividade daquelas pessoas do Ponto A e do Ponto B, elas querem apenas rodar.

Os desvios são vias que permitem que as pessoas se desloquem bem depressa do ponto A ao ponto B ao mesmo tempo que outras pessoas se deslocam bem depressa do ponto B ao ponto A. As pessoas que moram no ponto C, que fica entre os dois outros, muitas vezes ficam imaginando o que tem de tão interessante no ponto A para que tanta gente do ponto B queira muito ir para lá, e o que tem de tão interessante no ponto B para que tanta gente do ponto A queira muito ir para lá (Adams, 2007).

Os motociclistas, com certeza, não optam por ficarem “onde estão”, em casa, nem querem a opção de linearidade, objetividade e rapidez em seus deslocamentos. A estrada e eles, conforme suas falas, devem se unir, se fundir, serem uma só e mesma coisa, isto é a viagem, o rolê. Apesar da incompatibilidade das perspectivas apresentadas por cada

grupo de pessoas, mesmo assim, aos trancos e barrancos, estas são comunicáveis, entre as partes: pilotos, motoristas e sedentários, por serem inteligíveis e, portanto, podem ser traduzidas. Afinal todos são humanos.

A noção de andar de moto e suas variantes: rodar, role, viagem, expedição, tenta expor isto, daí se ligar à outra noção cara ao motociclismo que é a noção de liberdade apregoado pelos motociclistas.

Como um dos objetivos era verificar o quanto é vivenciada a noção de rodar que possuem, ficou evidente para nós, ao longo do trabalho, que há sim tal experiência na vida de motociclistas e seus grupos formais (motogrupos ou motoclubes) e informais (turma de amigos ou apenas indivíduos). Eles buscam vivenciar seus roles, na medida de seus arranjos de grupo e oportunidades para sua efetivação. Tentam cumprir outros de seus adágios, aquele que diz que na viagem “os pilotos e a moto fazem parte da paisagem”.

O modo por nós utilizado para o presente trabalho correspondeu ao nosso ofício de etnógrafo (Mauss, 1979), ao campo da antropologia (Lévi-Strauss, 1993), ao nosso métier de antropólogo (Oliveira, 2000) e ao nosso ofício de etnólogo (DaMatta, 1978). Daí que, feita a escolha do motociclismo como objeto de estudo, nós realizamos o levantamento bibliográfico de textos referentes ao motociclismo em geral, mas, em especial, focando à noção de andar de moto e suas variantes (rolê, viagem, expedição etc.), a qual une as viagens com o ideal de liberdade apregoado pelos motoqueiros, *bikers* ou motociclistas³. As referências bibliográficas que trazemos aqui dizem respeito tanto a obras acadêmicas que os abordam, como aos trabalhos midiáticos e aos livros de motociclistas ou livros sobre motociclismo, ou seja, literatura nativa a respeito.

Além disso coletamos, analisamos com diversos sítios da internet, tais como: *YouTube*, *Facebook*, *Instagram*, *Whats.App*, *Telegram*, que são locais dos principais aplicativos utilizados por nós, como também comumente pelos motociclistas. Outros aplicativos tais como *Rumble* e *Pinterest* e outros mais, também possuem materiais a respeito de motociclistas, moto clubes, do moto clubismo em geral, todavia com uma frequência e audiência menor de usuários.

Deste modo, aspectos tais como: as motocicletas; a motivação específica de um rolê; as histórias dos pilotos e de suas motocicletas; os percursos, estradas, locais visitados; “fazer parte da paisagem” e demais

³ Há distinção no uso dos três termos, apesar se referirem às pessoas que andam de moto.

experiências, foram vistos a partir da perspectiva da noção de rodar, de estar na estrada.

Como tornou-se já corriqueiro nos trabalhos de pesquisa, o acesso às mídias sociais a cada dia mais torna-se um dos melhores mecanismos de pesquisas para nós, por no mínimo dois aspectos: o da rapidez na pesquisa e obtenção da informação e o seu cruzamento entre diversas fontes; na possibilidade da interação imediata e corriqueira por meio das lives, podcasts, das conversas nos grupos e fóruns.

A respeito da interação imediata propiciada pelas mídias sociais, as quais desde sua origem a cada dia mais se tornam melhores em suas imagens, seus vídeos e seus áudios, em sua capacidade de armazenamento de memória. São mais velozes nas transmissões dos dados. Do mesmo modo: são mais abrangentes em áreas de acesso; na inclusão de mais e mais pessoas; e mais presentes em nossas vidas. Fica evidente *per se* que todo este conjunto de aperfeiçoamentos traz um contínuo que faz com que o nosso deslocamento, o nosso distanciamento e o nosso “estar lá” torne-se regular, ininterrupto e quase indistinto do “estar aqui”, do ir e voltar. É como se o trabalho de campo de algo extraordinário ficasse como ordinário.

O aspecto, talvez o único ainda, rígido do nosso trabalho de pesquisa vem da necessária submissão desse ao cronograma de conclusão e entrega, sacramentado por estar especificado em nossos projetos de pesquisa, forçando o rompimento do fluxo sucessivo das interações - a obtenção de informações sucessivas que vamos experimentando sem o perceber quando estamos acessando nossas mídias sociais, como o fazemos rotineiramente na atualidade.

Todavia, apesar dos possíveis percalços do uso das mídias sociais por nós, realizemos reiteradas vezes pesquisa nas diversas e diferentes plataformas, acerca de rolês e viagens realizadas e outros dados a este respeito.

Reiterando, como já mencionado em outra oportunidade (Pontes Filho, 2002) trazemos um pouco daquilo ali exposto, portanto, assumindo o risco de sermos enfadonhos.

A seguir indicamos algumas das mídias sociais, em diferentes plataformas, seguidos por nós, desde antes do início deste nosso trabalho de pesquisa.

Aquilo que em comum a todos estes canais é falarem de motocicletas, motoqueiros, motociclismo, portanto, de rolês, andar de moto, rodar, viajar, produtos e serviços relacionados. Seja no passado, como recordação, memória; no presente, como o que têm feito; ou no futuro, como planejamento e idealização das novas aventuras que querem viver.

Procuramos aqui separá-los por uma classificação que melhor indicassem o que eles informam, bem como o que em cada um procuramos como nosso objeto de trabalho. Desta forma, vários destes canais podem ser classificados em outras das categorias daquelas que fizemos, ou mesmo de outras maneiras por outros interessados no tema. Como é dito, cada cabeça uma sentença, podemos operar apenas classificando entre ovelhas brancas e pretas ou esmiuçando seus pedigrees (Geertz, 1981).

Por exemplo, abaixo, o canal do Filipecc classificado como de aventura, realmente tem isto como mote, todavia poderia ser listado junto com os de mecânica, pois ele é mecânico de *Harley*. Então, foram eles:

- a) De viagem, passeio, aventura, mototurismo: Fazedores de Chuva MC, *Road Garage/Filipecc*, Canal Mileduque, Amotorismo/Fabrizio Conrado, Diário de Motociclista /Guga Dias, Rodrigo Bonfante Igo, *Los Condes Kustom*, Viajando na Garupa, Moto Atacama, Teiga Adventure, Motoqueiro Cabeludo, canais dos HOG, *Carpedien*, Casal na Pista, Gárgulas MC, Projeto Tempestas.

Os Fazedores de Chuva são um dos grupos que mais incentivam aos outros motociclistas a fazerem viagem e, portanto, estarem na estrada. Eles propõem desafios de percursos a serem cumpridos por qualquer que quiser, do tipo conhecer todas as cidades de um estado. Aqueles que aceitam desafio devem registrar os momentos para, ao término do desafio, receberem títulos tais como “Valente Fazedor de Chuva” com o nome do estado percorrido, “Rodoviário Fazedor de Chuva nome da BR”, etc.

O Gárgulas MC propõe e realiza como último desafio para o fechamento do colete de seus membros uma viagem, *Apache*, que é uma viagem de média a longa para algumas sedes do motoclub e ou de amigos do grupo. A viagem é guiada por um membro efetivo do Gárgulas MCe por um ou mais meio coletes. Ao término, no retorno da viagem,

aqueles que a fizeram, fecharão seus coletes e passando à condição de membros efetivos⁴.

O *Road Garage/Filipec* que é um dos mais antigos da internet e famoso pelas suas viagens e expedições, também é um *blog*. Como já mencionou várias vezes seu autor, Filipec, todas as mídias sociais hoje do *Road Garage* são em decorrência do *blog*. Ele e o público que tinha lá, foram juntos para as demais mídias, conforme ele as foi criando. O *blog* já não é mais tão ativo, como os demais canais.

As famosas expedições do Filipec com, por exemplo, as duas feitas para e nos EUA, podem ser assistidas no canal dele no *Youtube*.

Do mesmo modo, outra expedição famosa, esta pelo Brasil e alguns países vizinhos, foi a realizada pelos amigos realizadores do Projeto Tempestas, é possível de assistir no canal deles.

- b) Canais no estilo autoral, *blog* ou motovlog como: *Wolfmann*, Canal JB Motovlog/Jeff Biancolini, *Escape na Cidade*/Gus Durazzo, KLE621FULL/Kleber Atalla, Motovlog Abriu o Farol/carlosgonzalez1974/Carlos Gonzalez, Roberty R7, Moto Bruta, Domingos Bruxo, Duzão Motovlog, trocando o Óleo, *Bikers Sem Fronteiras*/Cabelo Sanchez.

Nestes encontramos relatos mais do cotidiano de seus autores, sendo assim, mais dos pequenos roles que fazem. Em alguns há as viagens que fizeram.

O canal do Wolfmann é um dos mais antigos *blogs* sobre motociclismo ainda na ativa. Não migrou como outros canais para as outras mídias sociais. Como diz na sua apresentação “Um lugar para tratar de motos, em especial *Harley Davidson*, e assuntos relacionados.”

- c) Sobre a história do motociclismo no Brasil e em geral: *WeBastardos*, *The Riders*, Max Quevedo/Yndio Estradeiro, Menos Bar Mais Br, Wagão Sinistro, Canal Motorama.
- d) De mecânica: Edgar Soares Motocicletas, *Gumps Garage*, Garagem Metallica, Madeira Performace, China IBMM, Raulzito RR *Cycles*, Pavilhão Oficina & Performance, *Garazas*

⁴ Um exemplo desta viagem de cunho de um ritual de passagem (Gennep, 2011) pode ser assistida no episódio de *The Riders* (2021), feita pelo Max Quevedo/Yndio Estradeiro.

257, *Dotz Alley Garage*, Fábio *El Camino*, Garagem Rabugentus, *Milwaukee Garage*.

- e) Esporte e Eventos: *Lucky Friends Rodeo Motorcycle*, *Flat Track Brasil*, Lutimm Tripaseca, Rota 61 DF, *Gumps Drag Race* e *Race Valley*.

São canais que tratam de esportes como a modalidade de corrida *flat track* e as arrancadas de motos no *Racey Valley*.

- f) Variedades: Moto *Play*/Amanda Pagliari, Motorama, Canal Momento Moto, *Machina Helmets and Parts*, *Urban Helmet*, *Dika by Drika Biker*, *Borges Mr. Davidson*.
- g) Pilotagem: *Brasilriders*, *Cones Brothers*, CFB Pilotagem, *Motorrad Experience*, *Harley Gabi*, Curso *Bigtrail* Floripa.

Estes canais de *Youtube* e *Instagram* são para pilotagem de *bigtrails* e de motos *custom*. Há, também, canais que se dedicam a outros estilos como pilotagem de corrida, de *trail*. Há canais de auto-escolas que ensinam pilotagem de motos, mas muito mais focados em ensinar sobre o exame para habilitação do Detran.

Os três primeiros canais listados têm como público e alvo os motociclistas de motos *custom*. Neles são ensinadas as técnicas de pilotagem do estilo da polícia americana das manobras em baixa velocidade, uma vez que as motocicletas de grande cilindrada (acima das 600cc) ultrapassam fácil os 250 quilos e são grandes com mais de dois metros de comprimento. Estas manobras, por exemplo, ajudam muito os pilotos andarem no trânsito pesado dos grandes centros urbanos, bem como, nas cidades históricas e ou do interior com o calçamento das ruas em pedra, *paver* ou cascalho, ou seja, pisos irregulares e escorregadios.

Obviamente, aqui é uma pequena amostra, entre centenas de outros que seguimos, de mídias de motociclismo nas diversas redes. Existem vários outros, os quais não citamos aqui.

Cabe ressaltar que tal como fizemos com estas categorias acima, poderíamos procurar na internet utilizando outros termos de busca para encontrarmos outras categorias também válidas e pertinentes ao nosso objeto como, por exemplo, os termos: moto aventura, passeio de moto, customização, pintura, cultura *custom*, cultura *biker*, equipamentos e peças para viagens, assistência técnica, dicas de viagem, entre outros.

Estes canais ou contas, citados por nós, e outros tantos se valem de multiplicar e repercutir suas mídias sociais, isto é, todas essas gentes ligadas ao motociclismo hoje trabalham com textos curtos e alguns longos, vídeos longos e curtos, e em todas as plataformas eles se remetem, se autorreferenciam, ou seja, eles maximizam o uso específico que fazem de cada uma delas, focando no público que curte um determinado estilo de plataforma e os liga às outras plataformas e canais que eles possuem.

Esta maneira de trabalhar na internet vem sendo potencializada pelas empresas do setor. Assim vemos hoje que todos os canais acima hoje no *Youtube*, com seus vídeos longos, mas também os *shorts*. No Instagram as fotos e pequenos textos e os *reels*. Nas contas do *Facebook* imagens e textos, e agora o *Stories* e *Messenger*.

Nossa percepção é de que o *Instagram* e o *Youtube*, são onde mais estas pessoas estão presentes, pois é onde mais podem mostrar suas andanças, esportes, encontros e eventos, já que dá uma maior intensidade a comunicação por vídeos. Lembrando que, cada uma de suas mídias chama, indica, atrai e reforça as demais, numa ação sinérgica de comunicação.

Normalmente, para nós os curiosos sobre o modo de vida de outras pessoas e grupos, para pesquisarmos basta usarmos estes mesmos nomes da lista acima, nos buscadores da internet para que os encontremos em suas diversas mídias sociais.

Por diversas vezes ao longo do tempo da nossa pesquisa, encontramos canções servindo de fundo musical dos materiais postados, curtos ou longos, por motociclistas e motoclubes; nas propagandas feitas por empresas com produtos voltados ao motociclismo e moto clubes. Igualmente, essas músicas executadas em sedes de alguns motoclubes, nos eventos destes, e nos *shows* dos diversos eventos de motos etc. Elas apontam, além da própria questão do motociclismo, para a união forte entre de dois grupos sociais que são a do motociclismo e a do *rock* com os seus estilos de vida próprios, contudo muito similares e complementares um ao outro.

Outras bandas e outras músicas poderiam ser por nós trazidas aqui e, facilmente, podem ser ouvidas nas mídias ligadas ao motociclismo. Entretanto, chamamos a atenção para o fato das três bandas e suas canções por nós selecionadas serem das mais expressivas ou clássicas dentro desse universo de *rock* e motos.

Steppenwolf (criada em 1967), *Creedence* (criada em 1967) e *Lynyrd* (criada em 1964) são bandas americanas, do mesmo período histórico, ou seja, de meados dos anos 60 do século passado, período correspondente ao boom da contracultura e da consolidação dos estilos de vida alternativa.

Como tantas outras bandas de *rock*, as músicas destas três, apesar dos anos passados não estão datadas, e até hoje são cantadas nos eventos de motociclismo; em bares onde essas gentes frequentam; nas sedes de motoclubes; além de servirem de trilhas sonoras para suas mídias sociais. As músicas são reconhecidas pelos motociclistas, tal qual pelos roqueiros, como clássicos do estilo. Igualmente, as suas letras, como poderá ser lido, trazem muito da daquilo que é falado no meio, particularmente do meio das motos *custom*, sobre *vibe* e sobre *lifestyle*.

Em todas elas estão expressas as noções caras aos motociclistas: estrada/viagem e liberdade. Como é expresso em algumas das máximas do meio: “é na estrada que se escreve a história”, “rodar ou morrer”.

- Nascido para ser selvagem – *Steppenwolf*.

Ligue seu motor / Pegue a estrada / Em busca da aventura /
Qualquer uma que venha em nossa direção / Sim querida,
vamos fazer isso acontecer / Pegue o mundo num abraço
carinhoso / Dispare todas as suas armas ao mesmo tempo /
E exploda espaço afora / Eu gosto de fumaça e relâmpago /
O estrondo do metal / Correr com o vento / E o
sentimento que isso provoca / Sim querida, vamos fazer isso
acontecer / Pegue o mundo num abraço carinhoso /
Dispare todas as suas armas ao mesmo tempo / E exploda
espaço afora / Como um verdadeiro filho da natureza / Nós
nascemos, nascemos para ser selvagens / Podemos escalar
tão alto / Eu nunca quero morrer / Nascido para ser
selvagem / Nascido para ser selvagem⁵ (Vagalume, 2023).

⁵ Born to Be Wild – Steppenwolf.

Get your motor running / Head out on the Highway / Lookin' for adventure / In
whatever comes our way / Yeah, darlin', gonna make it happen / Take the world in a
love embrace / Fire all of your guns at once and / Explode into space / like smoke and
lightning / Heavy metal Thunder / Racin' with the wind / And the feeling that I'm under
/ Yeah, darlin', gonna make it happen / Take the world in a love embrace / Fire all of
your guns at once and / Explode into space / Like a true nature's child / We were born,
born to be wild / We can climb so high / I never wanna die / Born to be wild / Born to
be wild

- Pássaro Livre - *Lynyrd Skynyrd*.

Se eu partisse amanhã / Você ainda se lembraria de mim? /
 Pois eu devo seguir viagem agora / Porque há muitos lugares
 que preciso ver / Mas se eu ficasse aqui com você, garota /
 As coisas simplesmente não seriam as mesmas / Porque
 agora sou tão livre quanto um pássaro / E este pássaro você
 não pode mudar⁶ (Letras de Música, 2023).

- Enquanto Eu Puder Ver a Luz – *Creedence Clear Water Revival*.

Coloque uma vela na janela / Pois eu sinto que devo ir /
 Apesar de estar indo embora / Eu voltarei logo para casa /
 Enquanto eu puder ver a luz / Arrume minha mochila e
 vamos andando / Pois estou destinado a vagar por um
 tempo / Quando eu tiver partido, você não terá que se
 preocupar por muito tempo / Enquanto eu puder ver a luz /
 Acho que tenho aquele velho espírito aventureiro / Pois este
 sentimento não me deixa em paz / Mas eu não vou perder
 meu caminho, não / Enquanto eu puder ver a luz / Sim!
 Sim! Sim! Oh, sim! / Coloque uma vela na janela / Pois eu
 sinto que devo ir / Apesar de estar indo embora / Eu
 voltarei logo para casa / Enquanto eu puder ver a luz /
 Enquanto eu puder ver a luz / Enquanto eu puder ver a luz
 / Enquanto eu puder ver a luz / Enquanto eu puder ver a
 luz⁷ (Letras de Música, 2023).

⁶ Free Bird - Lynyrd Skynyrd.

If I leave here tomorrow / Would you still remember me? / For I must be traveling on
 now / 'Cause there's too many places I've got to see / But if I stay here with you, girl /
 Things just couldn't be the same / 'Cause I'm as free as a bird now / And this bird you
 cannot change / Lord knows, I can't change / Bye, bye, baby, it's been a sweet love,
 yeah, yeah / Though this feeling I can't change / But please don't take it so badly /
 'Cause Lord knows I'm to blame / But if I stay here with you, girl / Things just couldn't
 be the same / 'Cause I'm as free as a bird now / And this bird you'll never change / Oh,
 oh / And the bird you cannot change / And this bird you cannot change / Lord knows,
 I can't change / Lord help me, I can't change / Lord, I can't change / Won't you fly
 high, free bird? Yeah.

⁷ Long As I Can See The Light - Creedence Clearwater Revival.

Put a candle in the window, / 'Cause I feel I've got to move. / Though I'm going, going,
 / I'll be coming home soon, / Long as I can see the light. / Pack my bag and let's get
 moving, / 'Cause I'm bound to drift a while. / When I'm gone, gone, you don't have to
 worry long, / Long as I can see the light. / Guess I've got that old trav'lin' bone, / 'Cause
 this feeling won't leave me alone. / But I won't, won't be losing my way, no, no / 'Long
 as I can see the light. / Yeah! Yeah! Yeah! Oh, Yeah! / Put a candle in the window, /

Optamos por trazer aqui as letras com suas traduções do inglês, de dois sites de letras de música, dado que ambos são há anos amplamente utilizados por músicos e roqueiros. Antes de anexar as traduções nos valemos de confrontar as traduções feitas de cada uma delas nos dois sites, bem como com a tradução de alguns outros sites de música, bem como num aplicativo tradutor. Nossa escolha se deveu que tais sites possuem acervos de letras nacionais e estrangeiras (alguns com as cifras para os instrumentos), ou seja, é do *métier* deles fazerem estas traduções.

A união do motociclismo e do *rock*, incluído aqui todas as vertentes e ramificações do *rock* e adicionando *country*, *pop*, *rhythm and blues*, *soul*, *blues*, pode ser ainda exemplificada por artistas e músicas tais como:

- Elvis Presley, *Roustabout*;
- Johnny Cash, *Ghost Riders In The Sky*, ou a *cover* por *The Blues Brothers*;
- *Motörhead, Iron Horse Lyrics*;
- *Twisted Sister, Ride To Live, Live To Ride*;
- *Lou Reed, Bottoming Out*.

Também encontramos esta ligação entre ambos os estilos de vida por meio de alguns dos hinos de motoclubes brasileiros, por exemplo⁸: Zapata MC, Balaio MC, Carcarás MC, Abutres MC, Insanos MC, Sinistros MC, Bastardos Inglórios MC. Musicalmente ficam no rock e as letras das canções remetem ao motoclube em si e a noções gerais do motociclismo como rodar, ao estar nas estradas, à fraternidade, à liberdade.

Nem todo motoclube e motogrupos tem seu hino próprio, porém tem outros elementos que comunicam sua identidade e ligação ao motociclismo, do mesmo modo que o fazem os motociclistas que não possuem filiação aos grupos organizados.

As canções dos hinos, como é próprio ao que objetivam os hinos, tem o papel de exaltar o pertencimento ao motoclube, à uma fraternidade específica de motociclistas, de marcar a identidade de seus membros, do

'Cause I feel I've got to move. / Though I'm going, going, / I'll be coming home soon, / Long as I can see the light. / Long as I can see the light. / Long as I can see the light. / Long as I can see the light. / Long as I can see the light.

⁸ Há outros estilos musicais como hino, por exemplo, o hino dos Bodes do Asfalto MC.

mesmo modo que o fazem as conversas formais nas reuniões dos motoclubes, as conversas informais onde vão se narrando as histórias e mitos de fundação, o uso dos brasões em adesivos, coletes e pintados nas fachadas das sedes.

Então, as músicas acima do *Creedence*, *Lynyrd* e *Stephenwolf*, tantas outras mais, os hinos dos grupos, as conversas e símbolos usados dentro do meio do motociclismo se somam para dar a cada motociclista uma linguagem comum como diz Duranti (2000, p. 447- 448):

Adquirir un lenguaje significa formar parte de una comunidad de personas que participan en actividades comunes a través del uso, si bien nunca completo, de una gran variedad de recursos comunicativos compartidos. En este sentido, adquirir un lenguaje significa formar parte de una tradición, compartir una historia y, por tanto, tener acceso a una memoria colectiva, repleta de historias, alusiones, opiniones, recetas, y otras cosas que nos hacen humanos. No adquirir un lenguaje, o tener únicamente un conjunto muy limitado de sus recursos, significa verse privado de esse acceso.

Há também toda série de publicações acadêmicas e não acadêmicas, bem extensas, nacional e estrangeiras, que compõem uma literatura a respeito do motociclismo em geral e sobre viagens e estar nas estradas de moto particular. Igualmente, há toda uma filmografia sobre ambos os temas, facilmente encontrável pesquisando-se na rede. Incluindo resenhas e artigos de cinéfilos e interessados no motociclismo.

Aqui apenas apontarei para tais obras, a começar pelo livro clássico de Robert Pirsig (1984), dito como sendo uma obra no estilo de uma epopeia vivida por um pai e seu filho em uma grande jornada.

Há toda uma literatura produzida por motociclistas, nacionais e estrangeiros, falando sobre suas viagens, histórias de vida e suas intermináveis viagens. Autores brasileiros como: Saciloti Junior (2002), Almeida (2004), Sampaio (2010), Dias (2010), Lopes (2011), Barreto (2012), Santos (2016), Teiga Júnior (2017), McNunan (2021).

Obras acadêmicas como as de Pacheco (2013), Chiarelli (2015), Cruz (2018), Duarte (2019) abordam diferentes aspectos pesquisados pelos autores a respeito do motociclismo, tais como: escolha de uma marca de moto; a cultura *custom*; mototurismo, viagens, aventuras.

Ao perguntar se a noção de viagem, a centralidade do estar na estrada, ainda é relevante para o motociclismo, que passa pelos modismos de todos os tipos: estéticos, éticos e tecnológicos, a resposta é afirmativa. Vários são os grupos e indivíduos que fazem do rodar seu estilo de vida, no qual pilotar uma moto é viver a liberdade. A estrada ainda é o lugar antropológico daqueles vivem com motos. Como diz Augé (2012, p. 51):

Reservamos o termo "lugar antropológico" àquela construção concreta e simbólica do espaço que não poderia dar conta, somente por ela, das vicissitudes e contradições da vida social, mas à qual se referem todos aqueles a quem ela designa um lugar, por mais humilde e modesto que seja. É porque toda antropologia é antropologia da antropologia dos outros, além disso, que o lugar, o lugar antropológico, é simultaneamente princípio de sentido para aqueles que o habitam e princípio de inteligibilidade para quem o observa. O lugar antropológico tem escala variável.

Motociclistas, em sua maioria, ao contarem suas histórias sobre motos, viagens, motociclismo, sempre destacam o encantamento de estarem sobre suas motos rodando em viagens para lá e para cá, pegando sol, chuva (há aqueles que não viajam tanto assim), com e sem perrengues etc. Só eles e a estrada ou só eles e as ruas, como errantes, vadios, observadores, *flâneurs*. Como diz Featherstone (2000, p. 188 e 189):

O *flâneur*, portanto, não é apenas aquele que perambula pela cidade, algo a ser estudado. A *flânerie* é um método de leitura de textos, para ler os sinais e pistas da cidade. É também um método de escrita, de produzir e construir textos.

O *flâneur* um tipo importante, porque aponta para a posição central da locomoção na vida social: ele é constantemente invadido por ondas de experiências novas e desenvolve novas percepções enquanto cruza paisagem urbana e as multidões.

Provavelmente, o melhor que nós poderíamos fazer para conhecer mais sobre a noção de rodar, de viajar, bem como sugerir para todos aqueles interessados no tema aqui trabalhado, seria fazer tal qual Michel Leiris (1934, p. 53) nos fala:

Cansado da sua vida em Paris, considerando a viagem como uma aventura poética, um método de conhecimento concreto, uma provação, uma maneira simbólica de frear o envelhecimento e de negar o tempo ao percorrer o espaço, o autor, interessado em etnografia devido ao valor atribuído por ele a esta ciência na elucidação das relações humanas, integra-se a uma expedição científica pela África.

Bons ventos!

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Luiz . **Histórias de motocicleta viagens causos e passeios**. Fortaleza: Premium, 2004.

AUGÉ, Marc. **Não lugares**: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 2012.

ADAMS, Douglas. **O Guia Do Mochileiro Das Galáxias**. São Paulo: Editora Arqueiro, 2007.

BARRETO, Ricardo Miessa. **Diário de bordo: motocicleta**. São Paulo: Nelpa, 2012.

CHIARELLI, Cliverson. **A diferença é a alma A subcultura do consumo Harley-Davidson e uma comparação do significado da marca em diferentes culturas de consumo**. Dissertação. Biguaçu: UNIVALI, 2015.

CRUZ, Gabriele M. da. **Turismo e estilo de vida de motociclistas: análise do evento PARANAGUÁ MOTOS sob a perspectiva dos participantes**. Monografia. Matinhos: UFPR-Setor Litoral/TGT 2018.

DAMATTA, Roberto A. O ofício de etnólogo ou como ter *anthropological blues*. In **Boletim do Museu Nacional**, n. 27, maio 1978. Rio de Janeiro, Museu Nacional, 1978.

DIAS, Guga. **TaqueoPariu** - O outro lado das viagens de moto. Edição do autor. Livro em PDF, 2010.

DUARTE, Priscila da Silva. **O processo de identificação dos membros de tribos urbanas: o caso do grupo de motociclismo da Harley-Davidson**. TESE. São Paulo: Fundação Getulio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo 2019.

DURANTI, Alessandro. **Antropología lingüística**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000.

FEATHERSTONE, Mike. O flâneur, a cidade e a vida pública virtual. In Antônio A. Arantes, **O espaço da diferença**. Campinas: Papirus, 2000.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. São Paulo: LTC, 1981.

GENNEP, Arnold van. **Os ritos de passagem**. Estudo sistemático dos ritos da porta e da soleira, da hospitalidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, ordenação, coroação, noivado, casamento, funerais, estações etc. Petrópolis: Vozes, 2011.

LEIRIS, Michel. **A África fantasma**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LETRAS MÚSICAS. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/lynnyrdskynyrd/23828/traducao.html>. Acesso em: 25 de jan. 2025.

LETRAS MÚSICAS. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/creedence-clearwater-revival/83569/traducao.html>. Acesso em: 25 jan. 2025.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural II**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

LOPES, Renato. **De motocicleta pelas carreteras da América do Sul**. Edição do autor, 2011.

MCNUNAN, Augusto. **Moto clubes, aquilo que escolhemos é o que nos define**. São Paulo: Editora Anjo, 2021.

MAUSS, Marcel. **Marcel Mauss**, antropologia. São Paulo: Ática, 1979.

OLIVEIRA, Roberto C. de. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PACHECO Izabela B. **O desejo de viajar no estilo de vida *Harley Davidson*: um estudo sobre o *chapter HOG – The One***. Monografia. Irati: UNICENTRO/SCSA-DT, 2013.

PAES, Cicero dos Santos. **Saindo novamente do lugar comum**. Motociclismo: relatos de viagens. Paradesign. 2006.

PIRSIG, Robert. **Zen e a arte da manutenção de motocicletas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

PONTES FILHO, Antônio P.; LIMA, Simone C. de. A história se escreve na estrada. Notas de duas pesquisas em andamento a respeito de motociclismo, motocicletas e motociclistas. **Tempo da Ciência**, [S. l.], v. 29, n. 57, p. 87–96, 2022.

SACILOTTI JUNIOR, Gilberto Franco. **Com minha filha pelas Trilhas dos Sertões**. Papel & Virtual, 2002.

SAMPAIO, Alexandre. **Na estrada em duas rodas: viagens de motocicleta pela América do Sul**. Edição do autor, 2010

SANTOS, Paulo M. Coelho. **Motociclismo: um giro pela América**. Florianópolis: EDUSFC, 2016

TEIGA JÚNIOR, José de Jesus. **Motociclismo: planejamento e execução em viagens de aventura**. Edição do autor, 2017.

THE RIDERS. **Gárgulas MC a tradição estradeira APACHE 2021**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MKWPFy3LXKA>. Acesso em: 30 de jan. 2025.

VAGALUME. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/steppenwolf/born-to-be-wild-traducao.html>. Acesso em: 30 de abril 2025.