



VOLUME 1

Interdisciplinaridade em Rede

Décio Nascimento Guimarães
ORGANIZADOR

encontrografia



VOLUME 1

Interdisciplinaridade em Rede

Décio Nascimento Guimarães
ORGANIZADOR

encontrografia

Copyright © 2023 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Tassiane Ribeiro

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Design

Nadini Mádhava

Foto de capa: Nadini Mádhava

Revisão

Tassiane Ribeiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Interdisciplinaridade em rede / organizador Décio
Nascimento Guimarães. -- Campos dos
Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2024.
-- (Coleção interdisciplinaridade em rede ; v. 1)

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5456-054-2

1. Educação inclusiva 2. Interdisciplinaridade na
educação 3. Pessoas com deficiência - Educação
4. Pessoas com deficiência - Inclusão social
5. Professores - Formação I. Guimarães, Décio
Nascimento. II. Série.

24-193156

CDD-379.26

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva : Políticas e práticas 379.26

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

DOI: 10.52695/978-65-5456-054-2

encontrografia

Encontrografia Editora Comunicação e Acessibilidade Ltda.

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ

28035-581 - Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com

editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Prefácio: Coleção Interdisciplinaridade em rede.....	10
---	-----------

1. Subcota racial: análise bibliométrica da produção científica sobre a comissão de heteroidentificação à luz da Lei nº 12.711/2012	13
--	-----------

Aline Costalonga Gama

Letícia Gomes Alvarenga

Shirlena Campos de Souza Amaral

2. Competência informacional sobre mídias sociais para a terceira idade: perspectivas sobre <i>fake news</i>.....	31
--	-----------

Fernando Basílio dos Santos

Lidiane Silva Torres

3. O desenvolvimento de competências socioemocionais na educação infantil	44
--	-----------

Rodrigo da Costa Amil

Carlos Henrique Medeiros de Souza

4. Encontros e (re)encontros sobre a educação do surdo: desmitificando a cultura surda e potencializando o processo de ensino e aprendizagem	57
---	-----------

Bianka Pires Andre

Joicy de Souza Ribeiro Quitete

Luane Gomes de Azevedo

Michele da Silva Bastos Rodrigues

**Capítulo 5. Formação de professores para a prática de
letramento com crianças surdas: uma revisão de literatura 70**

Caroline dos Santos Florentino de Barros

Estêvam Farias Sá

Ingrid Ribeiro da Gama Rangel

6. Práticas inclusivas e o trabalho docente 86

Caroline Cortes de Oliveira dos Santos

Caroline dos Santos Florentino de Barros

Calili Cardozo dos Santos Paravidini

Décio Nascimento Guimarães

7. O livro que reinventou o Jornal da Tarde 99

Vitor Luiz Menezes Gomes

Victor Israel Gentili

**8. Alfabetização e letramentos de pessoas com deficiência na
perspectiva anticapacitista 111**

Nathalia Rosalino Tamy

Clodoaldo Sanches Fofano

Décio Nascimento Guimarães

9. O acesso da pessoa com deficiência ao âmbito do Judiciário... 127

Karla de Mello Silva

Flávia Teixeira Silva Pires

Décio Nascimento Guimarães

**10. A inclusão social de pessoas com deficiência como tema
transversal nas práticas de ensino..... 144**

Calili Cardozo dos Santos Paravidini

Moacir dos Santos da Silva

Décio Nascimento Guimarães

11. O impacto das ações afirmativas no acesso e na permanência de estudantes cegos nas instituições de ensino superior de Campos dos Goytacazes: estudo de caso..... 158

Calili Cardozo dos Santos Paravidini

Amaro Sebastião de Souza Quintino

Jackeline Barcelos Corrêa

Décio Nascimento Guimarães

12. A autonomia e o direito de decisão da pessoa com deficiência em situação de curatela: uma reflexão crítica da Lei nº 13.146/2015 — lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência 175

Carlos José de Castro Costa

Moyana Mariano Robles-Lessa

Décio Nascimento Guimarães

13. O impacto da pandemia da Covid-19 na visão das crianças: o aumento da miopia 196

Davi Rocha Souza

Juliane Bolsanello Rocha Gava

Fábio Luiz Fully

14. A educação bilíngue dos alunos surdos: em pauta o debate e as garantias legais no Brasil 205

Aline Costalonga Gama

Letícia Gomes Alvarenga

Shirlena Campos de Souza Amaral

15. Um estudo bibliométrico sobre alfabetização e letramento de educandos com deficiência visual 221

Nathália Rosalino Tamy

Jackeline Barcelos Corrêa

Amaro Sebastião de Souza Quintino

Décio Nascimento Guimarães

Prefácio

Coleção Interdisciplinaridade em rede

Prefacio com satisfação esta obra que integra o primeiro volume da “Coleção interdisciplinaridade em rede”, sobretudo pelo peso das temáticas aqui pautadas por estudiosos. Em um contexto nacional em que a palavra de ordem é a democracia, importa destacar que não há que se falar também em democracia sem uma comunidade acadêmica e científica comprometida com a pauta dos direitos humanos, da dignidade e da diversidade humana, bem como do exercício da cidadania.

A complexidade das relações, dos problemas e das desigualdades sociais tem demandado cada vez mais de pesquisadoras e pesquisadores perspectivas metodológicas e de análise, em direção às respostas dos problemas da pesquisa, que estão na fronteira de disciplinas e de campos científicos.

Abordar cientificamente e estudar determinados problemas sociais, portanto, exige uma perspectiva transversal e conexões entre diferentes realidades e formas de produção do conhecimento. Esses desafios evocam a natureza interdisciplinar das pesquisas, ao exemplo desta obra, que busca dialogar com os campos científicos da Educação, das Ciências Sociais, da História, da Saúde, da Comunicação e do Direito.

Se por um lado são abordados temas diversos, por outro lado, à medida que se avança na leitura, é possível perceber o fio condutor dos direitos humanos percorrendo os 15 capítulos que compõem este primeiro volume da coleção. Essa percepção é mais explícita nas abordagens em que estão destacados grupos minorizados e/ou vulnerabilizados, como a população negra, idosa, com deficiência e crianças.

De forma mais específica, os temas apresentados por pesquisadoras e pesquisadores abordam o direito à educação, à aprendizagem, à literatura, à informação de todas as pessoas; o papel da formação docente na contribuição para assegurar esses direitos; a oferta do ensino emancipatório para pessoas com deficiência; a reorganização do currículo escolar em perspectiva transversal e inclusiva com participação dos estudantes; e a reorganização do espaço escolar, a fim de que se atenda a diversidade humana, elimine barreiras e contemple a ética do cuidado.

O direito de aprender também foi discutido considerando a valorização da diversidade humana e sociocultural, em relação à construção linguística e à valorização da língua da comunidade surda e de sua identidade cultural, além de considerar a alfabetização, o letramento e a escrita das pessoas com deficiência visual. Os estudos ainda pautam a democratização do acesso à educação superior por meio de ações afirmativas que visem romper com as barreiras enfrentadas pela população negra e por pessoas com deficiência.

Além dos demais temas sensíveis analisados, registram-se também os textos que refletem sobre o desenvolvimento social, físico e cognitivo de crianças brasileiras, ao discutirem a influência da escola e as contribuições da educação infantil para esses aspectos do desenvolvimento. Registra-se também o alerta sobre os reflexos da pandemia de Covid-19 no aumento da incidência de miopia em crianças, associados a um conjunto de fatores: a exaustiva utilização de tecnologias, a maior exposição às telas, a escolarização remota e a consequente restrição na relação e comunicação com membros da família, com outras crianças, com atividades ao ar livre, que resultaram no isolamento social.

Considerando, ademais, as especificidades da diversidade humana, o uso das tecnologias pode contribuir tanto para ampliar quanto para romper com as barreiras comunicacionais, a depender de como são utilizadas. Um dos desafios postos pelos autores é o acesso de pessoas idosas à informação confiável na era da tecnologia, devido à alta exposição e disseminação de falsas notícias,

as chamadas *fake news*. Já no âmbito jurídico, são abordados o (não) acesso à justiça associado às barreiras tecnológicas e comunicacionais, a partir da leitura da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015). De forma potente, é problematizada a autonomia das pessoas com deficiência em situação de curatela na participação social, no exercício de seus direitos civis e na tomada de decisões da vida pessoal, social e política.

Uma democracia também se sustenta com a preservação e a afirmação da memória social da nação. Nesse sentido, é imprescindível políticas públicas de preservação de fontes históricas primárias, que se constituem também em importantes fontes de pesquisas para a (re)construção da história. Desse modo, esta obra traz a contribuição de estudiosos jornalistas com a resenha de um estudo sobre a memória de um jornal do estado de São Paulo que teve grande repercussão, o Jornal da Tarde, e desperta a imprensa jornalística como fonte de pesquisa científica para diversos temas, áreas e períodos.

Por fim, que a leitura destas páginas te desafie a refletir, ampliar e aprofundar o debate sobre os temas apresentados e te instigue, enquanto mediadoras e mediadores social e/ou educacional que convive na diversidade, a romper com quaisquer tipos de práticas sociais e educacionais discriminatórias. Além disso, que te motive a pensar e promover políticas públicas ancoradas nos direitos e na dignidade humana.

Uma boa e desafiante leitura!

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

Capítulo 1.

Subcota racial: análise bibliométrica da produção científica sobre a comissão de heteroidentificação à luz da Lei nº 12.711/2012

Aline Costalonga Gama¹

Letícia Gomes Alvarenga²

Shirlena Campos de Souza Amaral³

DOI: 10.52695/978-65-5456-054-2.1

-
- 1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Mestra em Ensino de Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) Campus Vitória. E-mail: alinecga@yahoo.com.br.
 - 2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (UENF). Especialista em Processo Civil pelo Centro Universitário Fluminense. Graduada em Direito pelo Centro Universitário Fluminense. E-mail: leticia.galvarenga@hotmail.com.
 - 3 Professora Associada (UENF). Atua no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais (PGPS/UENF) e no Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (PGCL/UENF). Doutora em Ciências Sociais e Jurídicas pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestra em Políticas Sociais (UENF). Bacharela e especialista em Direito pela Faculdade de Direito de Campos (FDC). Atualmente, é Jovem Cientista do Nosso Estado (JCNE) pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). E-mail: shirlena@uenf.br.

Introdução

Buscando políticas concretas para superar desigualdades e discriminações, em reconhecimento de que determinados grupos sociais foram privados de direitos, tais como o acesso de todos à educação, surgem as ações afirmativas, medidas que objetivam assegurar oportunidades. No Brasil, a política de cotas no Ensino Superior, que consiste na reserva de vagas para grupos específicos, é, possivelmente, a ação afirmativa mais abrangente e de maior divulgação social. Em âmbito federal, o pioneirismo na implementação da reserva de vagas recai sobre a Universidade de Brasília (UnB), que, em seu vestibular de 2004, implantou o sistema de cotas raciais para negros. Desde então, essa política de ação afirmativa foi ampliada para outras instituições públicas federais, mas, apenas em 2012, padronizada e imposta por lei.

A Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012), também conhecida como “Lei de cotas”, estabelece que as instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de Educação Superior reservarão, em cada processo seletivo, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, com subdivisões dessas vagas especificadas no documento, inclusive, com recorte étnico-racial.

Acerca das vagas de recorte étnico-racial, na definição dos beneficiários da reserva das vagas para negros, Vaz (2018) destaca que existia uma incompreensão, no sentido de acreditar que bastava a autodeclaração para ter direito à cota racial. A citada autora defende a tese da autodeclaração sob duas óticas: i) com efeitos jurídicos absolutos e incontestáveis, relacionada ao direito subjetivo, ao pertencimento racial (ou étnico), ao modo como determinado indivíduo (ou povo) se reconhece, se identifica; e ii) com efeitos jurídicos relativos — quando este ato, o de manifestar sua identidade, está ligado não mais ao direito subjetivo, mas a um direito material.

Diante da necessidade de compreender o panorama de procedimentos considerados legítimos para assegurar o uso das subcotas raciais, estabelecidas mediante Lei nº 12.711 (Brasil, 2012) aos seus beneficiários à vaga — as pessoas negras —, neste trabalho, a partir de de revisão sistemática de literatura com a análise dos dados embasada no protocolo bibliométrico, investigamos as produções acadêmico-científicas que versam sobre a comissão de heteroidentificação no acesso do negro à Educação Superior por meio da Lei de Cotas. Justifica essa investigação o entendimento de que avaliar a produção científica é fundamental

para se estabelecer um padrão e acompanhar a política nacional de pesquisa sobre o tema, no intuito de diagnosticar competências e potencialidades de certas instituições e/ou agrupamentos (Oliveira; Dórea; Domene, 1992).

Breves apontamentos acerca da Lei nº 12.711/2012 e da comissão de heteroidentificação

De forma geral, a Educação Superior no Brasil sempre esteve associada como um dos meios para o alcance de sucesso profissional e emancipação social, o que a valida como uma das principais áreas de implantação de políticas e programas de ação afirmativa. Nacionalmente, o estado do Rio de Janeiro foi pioneiro na instituição dos programas de ação afirmativa na Educação Superior, por imposição legal aprovada por sua Assembleia Legislativa, estabelecendo cotas na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), vigorando a partir do processo seletivo para ingresso dos estudantes no ano letivo de 2003 (Amaral, 2006).

Na mesma época, por iniciativa da comunidade universitária, foram implementadas reservas de vagas na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Em 2003, também foi adotada na Universidade de Brasília (UnB), primeira instituição federal a implantar uma política dessa natureza, seguida pela Universidade de Alagoas (UFLA). Em âmbito federal, a publicação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012), implementa nas universidades e nos institutos cotas para estudantes de escolas públicas com subcotas para pretos, pardos e indígenas. Ressalta-se que, em 2016, a Lei nº 13.409 (Brasil, 2016) promoveu alteração na Lei nº 12.711, ampliando a reserva de vagas às pessoas com deficiência.

No delinear das políticas públicas para a implementação de ações afirmativas com base em critérios étnico-raciais, é crucial a identificação de seus beneficiários, uma vez que, sem a real caracterização dos destinatários, compromete-se a legitimidade e a efetividade dessa medida positiva. A autodeclaração e a heteroidentificação são as duas técnicas que prevalecem diante da necessidade de identificar os destinatários de ações afirmativas com recorte racial.

A autodeclaração étnico-racial é um método de identificação racial que tem como pressuposto a ideia de que a identidade racial se relaciona à subjetividade, cabendo somente ao indivíduo atribuir uma identidade a si próprio

(Rios, 2018). Prevista na Lei nº 12.288 (Brasil, 2010), o Estatuto da Igualdade Racial, a autodeclaração é uma metodologia de identificação do pertencimento étnico-racial e tem como objetivo garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos, individuais, coletivos e difusos, além do combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (Brasil, 2010). Contudo, na utilização da reserva de vagas, o uso exclusivo da autodeclaração pode deixar de alocar adequadamente os benefícios das ações afirmativas, favorecendo de forma indevida quem não pertence ao grupo discriminado.

O processo de heteroidentificação busca garantir maior efetividade às políticas públicas destinadas às minorias raciais, tendo em vista a adequada alocação desses benefícios, evitando casos de fraude (Ballentine, 1983). A heteroidentificação é o método que utiliza a avaliação de um terceiro para a identificação étnico-racial de um indivíduo, podendo se valer de diversos critérios, tais como elementos biológicos, como o fenótipo e a cor da pele, ancestralidade, ou até mesmo servir-se do construcionismo identitário (Rios, 2018).

A Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril de 2018 (Brasil, 2018), que regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014 (Brasil, 2014), influenciou fortemente e norteou os procedimentos da comissão de heteroidentificação na reserva de vagas para discentes da Educação Superior.

Rios (2018) salienta que, quando a regulamentação da política pública fala de “aferir”, “verificar” a “veracidade”, não se trata de uma pretensa “verdade sobre a raça”, pois o que importa para as ações afirmativas é a “raça social”, resultante histórico, social e cultural dos processos de racialização, em que são atribuídas identidades, socialmente engendradas, a indivíduos e grupos. O citado autor alerta que, da raça social como identidade fundamental para a concretização da política pública, decorre a necessidade de aferir se a *autoatribuição* identitária proposta pelo candidato corresponde à identificação do lugar social que caracteriza a negritude.

Destaca-se então a relevância da compreensão sociológica da raça e das identidades étnico-raciais dependentes da consideração da racialização de indivíduos, sendo que a autodeclaração, combinada às técnicas de heteroidentificação, é admitida, sempre visando à correta aplicação e concretização

das políticas afirmativas. Assim compreendida, longe de se instituírem “tribunais raciais”, as comissões de heteroidentificação representam o dever do Estado de agir com vistas à consecução dos objetivos das ações afirmativas, corrigindo eventual *autoatribuição* identitária equivocada, não implicando derrogação da autodeclaração, mas atividade complementar e necessária.

Procedimentos metodológicos

Buscando compreender o panorama atual das produções acadêmico-científicas que versam sobre as comissões de heteroidentificação, no cumprimento da Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012) para ingresso de negros na Educação Superior, realizamos uma pesquisa de revisão sistemática de literatura com a estratificação e análise dos dados alcançadas mediante protocolo bibliométrico.

As pesquisas bibliométricas cumprem um papel especial ao evidenciarem as manifestações concretas de movimentos temáticos, teóricos e metodológicos dentro de uma disciplina (Lenine; Mörschbacher, 2020). Os estudos bibliométricos integram as pesquisas que buscam categorizar, segundo critérios variados, a produção bibliográfica dentro de uma área de conhecimento ou tema, sendo que, de modo geral, suas categorias visam a abarcar dados sobre as publicações, as instituições e os pesquisadores.

Neste estudo, a mineração das informações foi realizada nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos Capes e Google Acadêmico. No primeiro repositório, a pesquisa foi realizada com as palavras “heteroidentificação” e “*heteroidentification*”, com aspas duplas e utilizando o operador lógico *OR*, na qual obtivemos 45 resultados. Referente à busca no Google Acadêmico, o critério inicial utilizado na base anteriormente mencionada se mostrou muito abrangente, retornando aproximadamente 1.670 resultados com tempo de resposta de 0,10 s, despontando a necessidade de refinar o filtro de busca.

Optamos então por ampliar a restrição com a utilização de palavras correlacionadas ao foco desta investigação. Para tanto, utilizamos as seguintes palavras: “heteroidentificação”, “Educação Superior”, “cotas” e “12.711”. Para tal busca, utilizamos os operadores lógicos *AND* e *OR* na seguinte configuração: “HETEROIDENTIFICAÇÃO” AND “EDUCAÇÃO SUPERIOR” AND “COTAS” AND (“12711” OR “12.711”). Nesse filtro, restringindo a busca apenas às páginas em português de 2012 a 2023, obtivemos aproximadamente 356 resultados com tempo de resposta de 0,04 s. O recorte temporal inicial

se justifica por causa do ano de promulgação da Lei nº 12.711 (Brasil, 2012), que estabelece a subcota racial, foco da comissão de heteroidentificação.

No material recolhido, após apreciação, optamos por analisar apenas artigos publicados em periódicos, excluindo entrevistas, trabalhos de conclusão de curso, monografias, anais de eventos, dissertações, teses e livros. Além desses, eliminamos também artigos que não possuíam o foco desejado, a abordagem da comissão de heteroidentificação na inserção de negros na Educação Superior, e trabalhos duplicados, apresentados nas duas bases. A opção pela seleção apenas de artigos publicados em periódicos considerou que, em tais veículos, o material submetido passa pelo critério de revisão por pares, com revisores anônimos avaliando se o trabalho está apto ou não para publicação, contribuindo para maior credibilidade acadêmico-científica dessas publicações.

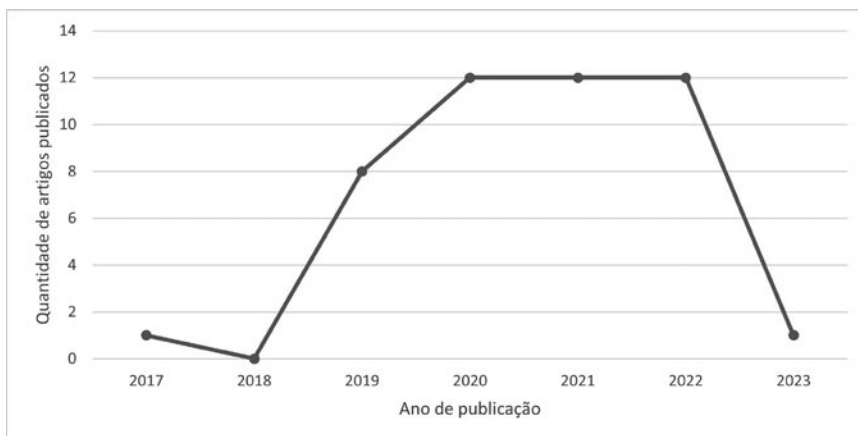
Ao término dessa mineração, obtivemos 46 artigos científicos publicados em periódicos. Para apreciação desse material, os textos foram exportados para o Zotero, uma ferramenta que oferece recursos para criação de repositório bibliográfico e organização de referências. Na análise, além do suporte do Zotero, utilizamos também os softwares Excel e VOSviewer (versão 1.6.17) e, ainda, a ferramenta on-line *WordArt.com*, um gerador de nuvem de palavras que permite sua criação com facilidade e exclusividade. No VOSviewer, optamos pela realização de duas análises, ambas utilizando o mapeamento baseado em dados bibliográficos com o método de contagem completa: a ocorrência de autores e coautores; e as palavras-chave usadas nos artigos. Na sequência, apresentamos e discutimos os resultados encontrados.

Resultados e discussões

Estudos bibliométricos são importantes, na medida em que permitem a visualização, sob um ponto de vista comparativo, de tendências na produção do conhecimento em diferentes espaços. Eles têm se demonstrado proeminentes para a avaliação da divulgação de conhecimento acadêmico, permitindo a realização de comparações entre diferentes periódicos e academias, além de atacar as hierarquias no campo da produção acadêmica (Lima; Mörschbacher; Peres, 2018).

A Figura 1 apresenta o número de artigos publicados por ano, sobre o tema de investigação desta pesquisa, extraídos do levantamento bibliométrico realizado.

Figura 1 – Número de artigos publicados por ano versando sobre o tema investigado



Fonte: elaboração própria das autoras mediante dados da pesquisa (2023).

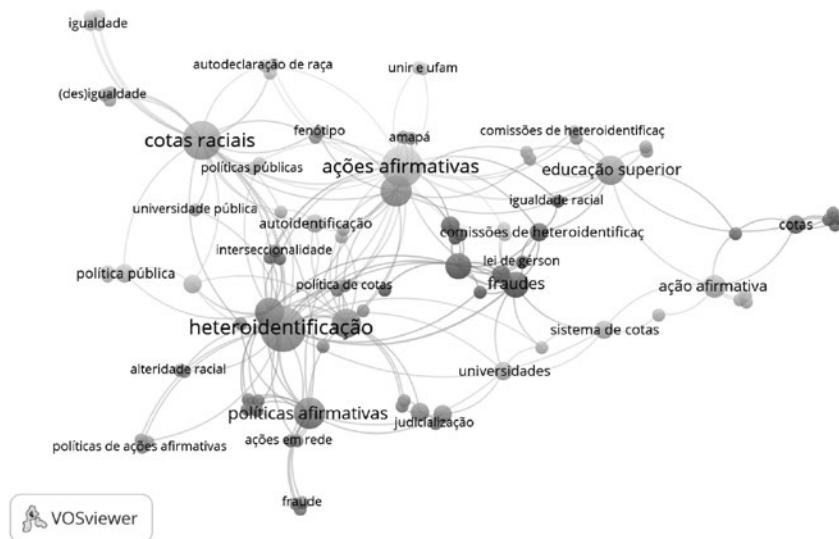
No diagnóstico do panorama das produções que versam sobre a comissão de heteroidentificação, é possível avaliar comparativamente os dados e verificar o crescente interesse pela temática. Infere-se que o significativo aumento do número de trabalhos publicados apresenta correlação com a publicação da Portaria nº 04, de 06 de abril de 2018, do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (Brasil, 2018). A citada portaria regulamenta os procedimentos de heteroidentificação no âmbito dos concursos públicos federais, em decorrência da Lei nº 12.990 (Brasil, 2014). Tal documento, que aponta a heteroidentificação como procedimento complementar à autodeclaração dos candidatos, mesmo não versando sobre a Lei nº 12.711/2012, influenciou seu entendimento na reserva de vagas para negros.

A fraude no sistema de cotas pode ser considerada a usurpação das vagas por estudantes brancos/as, dos sujeitos de direito às subcotas étnico-raciais estabelecidas pela Lei nº 12.711 (Brasil, 2012), sendo que essa apropriação pode ser, por um lado, inconsciente, pelo fato de não saberem como se caracteriza a classificação racial brasileira ou consciente dos privilégios adquiridos ao longo da vida pelo pertencimento a um determinado segmento racial (Nunes, 2018). Dessa forma, a instituição da comissão de heteroidentificação, complementar à autodeclaração, mesmo não sendo consenso unânime entre os pesquisadores,

atende demanda do movimento negro e de estudiosos das ações afirmativas, positivando o critério apenas fenotípico a ser utilizado pelas comissões.

Prosseguindo nossa análise, extraímos as palavras-chave dos 46 artigos encontrados e elaboramos um mapa, apresentado na Figura 2.

Figura 2 – Relação de palavras elaborada a partir das palavras-chave dos artigos analisados



Fonte: elaboração própria das autoras mediante dados da pesquisa (2023).

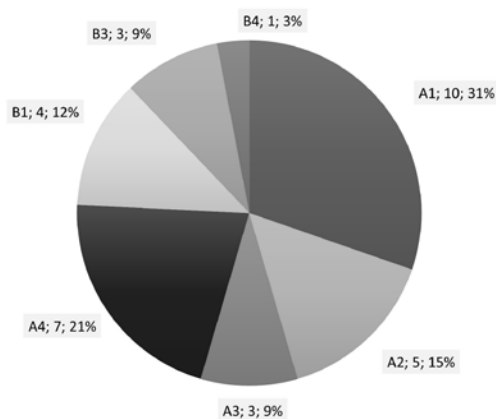
Na análise da figura 2, evidenciamos a preocupação com as fraudes nas ações afirmativas materializadas nas cotas raciais, destacando a heteroidentificação. Tavares Júnior (2018), em trabalho versando sobre orientações práticas para a implementação da comissão de heteroidentificação em institutos federais de educação, aponta que as fraudes denunciadas nas universidades gaúchas e o desligamento de estudantes ocorrido em 2016 e 2017 estão relacionados à percepção de que na época não havia medidas efetivas para fiscalização da política de cotas raciais, alertando sobre a necessidade de estruturação e implementação de novos procedimentos.

Ainda que o IFRS tenha implementado o procedimento de fiscalização mais tardiamente do que muitas univer-

sidades, é importante destacar que ao publicar a instrução normativa nº 10 do IFRS, em setembro de 2017, fomos um dos primeiros Institutos Federais a fazê-lo, reiterando o compromisso com as Políticas de Ações Afirmativas, já demonstrado na implementação das cotas raciais em todos seus cursos de pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*, em ato único e para além de qualquer obrigatoriedade prevista em lei, através da Resolução nº 030, de 28 de abril de 2015 do Conselho Superior da instituição e na criação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiro e Indígena - NEABI's em praticamente todos os seus *campi* (Tavares Júnior, 2018, p. 252-253).

Nas publicações de artigos científicos, infere-se a qualidade dos textos por meio da avaliação de seus veículos de divulgação, as revistas, elaborada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e apresentada mediante o Qualis Periódicos na Plataforma Sucupira. Utilizando a mais recente atualização, a classificação do quadriênio 2017-2020, analisamos o Qualis dos periódicos nos quais os artigos estratificados nesta investigação foram publicados, apresentado na figura 3. Salientamos que os 46 artigos que compõem o material de análise desta pesquisa foram divulgados em 33 periódicos distintos.

Figura 3 – Apresentação do Qualis Capes dos periódicos nos quais foram publicados os artigos analisados



Fonte: elaboração própria das autoras mediante dados da pesquisa (2023).

Em pesquisas científicas, é fundamental saber quais periódicos são mais bem avaliados, com credibilidade, inferindo indiretamente a qualidade da produção. Na figura 3, observamos que dez periódicos apresentam classificação A1, melhor classificação no Qualis Unificado Capes, sendo esses responsáveis pela veiculação de 12 dos 46 artigos extraídos na pesquisa (26% do material analisado). Dos trabalhos obtidos na extração dos dados, 34 (73,9%) foram publicados em periódicos classificados como A (A1, A2, A3 ou A4). O nome dos 33 periódicos nos quais os 46 trabalhos desvelados pela pesquisa foram publicados é apresentado no formato de nuvem de palavras, ilustrada na figura 4.

Figura 4 – Nuvem de palavras com a apresentação dos periódicos nos quais os artigos científicos foram publicados



Fonte: elaboração própria das autoras mediante dados da pesquisa (2023).

Na análise dos dados apresentados na Figura 4, evidencia-se a Revista da ABPN, com sete publicações; a Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura (Repecult), com cinco trabalhos divulgados; o periódico Mana, com a veiculação de três textos; e a Revista Educação e Políticas em Debate, com dois trabalhos. Os demais periódicos apresentaram apenas uma publicação versando sobre a temática desta pesquisa.

Acerca da relevância da Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN), trata-se de um periódico de acesso livre e gratuito que tem como objetivo dar visibilidade às discussões sobre relações raciais a partir da produção de pesquisadores(as) e intelectuais negros(as), bem como de

outros(as) comprometidos(as) com a promoção da equidade racial e a produção de conhecimento sobre África e diásporas africanas, em escalas nacional e internacional, publicado com periodicidade trimestral em versão eletrônica.⁴

Ainda na figura 4, sobre o desvelar da Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura (REPECULT), trata-se de um periódico eletrônico editado pelo Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais (GPESURER), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) publicada ininterruptamente desde o ano de 2016 pela Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (EDUR), por meio do Portal Costa Lima da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Constata-se, assim, a partir da vinculação desses dois periódicos, a preocupação de grupos de pesquisas e associações no aprofundamento das articulações estabelecidas entre as questões racial e étnica com os processos educacionais, especialmente na instituição da comissão de heteroidentificação como agente fiscalizador do uso devido das cotas por seus reais destinatários.

Focando ainda a análise nas revistas, veículo de divulgação dos artigos, apresentamos na figura 5 a distribuição dos periódicos por estado. Vale ressaltar que apenas a publicação estrangeira, da Revista Mexicana de Sociologia, não é apresentada na imagem.

4 Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista>. Acesso em: 28 fev. 2023.

Figura 5 – Distribuição do número de periódicos por estado



Fonte: elaboração própria das autoras mediante dados da pesquisa (2023).

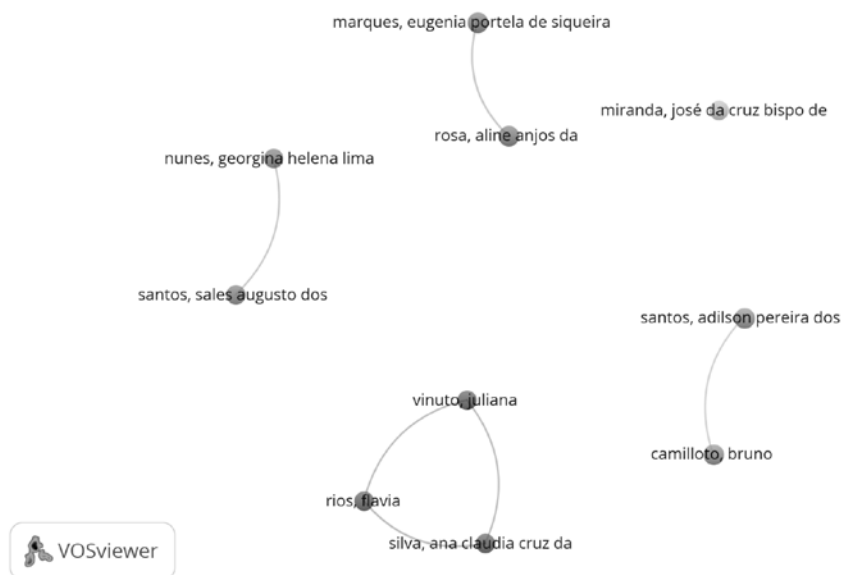
Observamos na figura 5 uma grande concentração das publicações vinculadas às regiões Sudeste (13 revistas) e Sul (9 revistas). O acesso à informação científica é um grande desafio para países em desenvolvimento como o Brasil e, com as tecnologias da informação e da comunicação, surge a iniciativa de arquivos abertos (*Open Archvies Initiative*), que define um modelo de interoperabilidade entre bibliotecas e repositórios digitais, possibilitando alternativas para a comunicação científica (Kuramoto, 2006).

Os periódicos de qualidade do Brasil alcançaram um notável avanço, porém, boa parte ainda enfrenta o desafio de qualificar-se, sendo que essa almejada qualificação requer a superação das limitações inerentes às condições

institucionais, de gestão e financiamento, e o avanço da profissionalização, internacionalização e inovações nos processos de editoração, publicação e disseminação, alinhados ao estado da arte internacional (Packer, 2014).

Quanto à autoria, os 46 artigos foram escritos por 82 pessoas, sendo que quatro pesquisadores, Adilson Pereira dos Santos, Aline Anjos da Rosa, Bruno Camilloto e Eugenia Portela Siqueira Marques, contribuíram com a produção de três trabalhos. Seis autores escreveram dois artigos versando sobre o tema pesquisado. A correlação entre esses pesquisadores está ilustrada na figura 6.

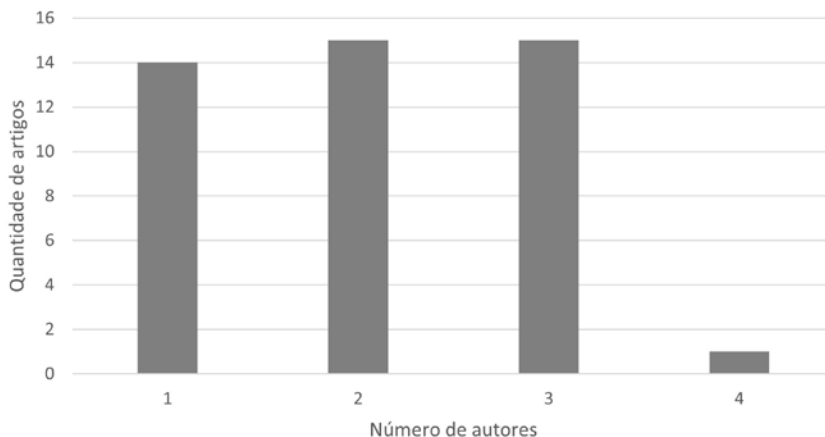
Figura 6 – Correlação entre pesquisadores com dois ou mais artigos publicados versando sobre a comissão de heteroidentificação



Fonte: elaboração própria das autoras mediante dados da pesquisa (2023).

A maioria, 72 pessoas, contribuiu com a escrita de um texto com foco na comissão de heteroidentificação. Na figura 7, apresentamos o número de autores por artigo analisado, na qual evidenciamos que a maioria dos trabalhos (30 artigos) possui duas ou três autorias, reforçando a importância da colaboração científica nas produções acadêmicas.

Figura 7 – Número de autores por trabalho publicado



Fonte: elaboração própria das autoras mediante dados da pesquisa (2021).

Considerando que a reserva de vagas é parte de uma política de promoção da equidade racial e que essa tem impacto também na produção de conhecimento nas Ciências Sociais (Miranda; Souza; Almeida, 2020), com os dados apresentados e discutidos anteriormente, revelamos a ascensão do debate sobre as ações afirmativas no Brasil, materializadas nas cotas para ingresso nas universidades e instituições federais de ensino, com foco no seu mais recente ajuste, a instalação das comissões de heteroidentificação racial. Baseando-se no fenótipo dos candidatos, buscando combate das “fraudes” que geram desvio de finalidade da política, uma vez que impedem o ingresso de estudantes negros, perpetuando assim a sub-representação dessa população, especialmente em cursos de maior prestígio social, salienta-se o imperativo papel da comissão na efetividade dessa política afirmativa.

Considerações finais

Retomando o objetivo proposto para este trabalho, qual seja, diagnosticar as produções que versam sobre a comissão de heteroidentificação no acesso do negro à Educação Superior por meio da Lei nº 12.711 (Brasil, 2012), salientamos o interesse pela temática com publicações ocorrendo continuamente a partir de 2018. Na análise das palavras-chave utilizadas pelos autores,

evidenciamos a preocupação com as fraudes nas ações afirmativas materializadas nas cotas raciais, destacando a heteroidentificação.

Quanto aos periódicos científicos responsáveis pela veiculação dos artigos, mediante análise do novo Qualis, revelamos que 26% do material analisado (12 textos) foram divulgados em periódicos que apresentam classificação A1, melhor classificação no Qualis Unificado Capes, e 73,9% (34 artigos) foram publicados em periódicos classificados como A (A1, A2, A3 ou A4). Observamos que as revistas nas quais os artigos foram publicados estão concentradas nas regiões Sudeste (13 revistas) e Sul (9 revistas). Apon-tamos o interesse da Revista da ABPN, publicada pela Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as), com sete publicações e da Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura (REPECULT), com cinco trabalhos divulgados na temática deste trabalho.

Quanto à autoria, os 46 artigos foram redigidos por 82 pessoas, sendo que quatro pesquisadores assinam a autoria de três trabalhos e seis autores escreveram dois artigos versando sobre o tema pesquisado. Evidenciamos ainda que a maioria dos trabalhos (30 artigos) possui duas ou três autorias.

Sem exaurir o assunto, o interesse acadêmico nesse recente ajuste na política afirmativa, a implementação da comissão de heteroidentificação, que objetiva a ocupação da vaga com recorte racial pelos sujeitos de direito, as pessoas negras, revela a importância e relevância do debate acerca desse procedimento, especialmente no que marca as trocas de experiências interinstitucionais. Concluimos que, na instituição da política afirmativa com recorte racial, hoje consolidada em todas as universidades federais do Brasil, plenamente justificada no contexto social brasileiro que relegou à população de pessoas negras o papel de subalternidade racial, a explicitação no Edital do processo seletivo da informação da etapa de verificação das autodeclarações étnico-raciais por uma comissão, de antemão, pode inibir as fraudes. A ideia de raça como um construto social, não tendo relação com a estrutura biológica da espécie humana, mas sim, entendida como fenômeno histórico-político, justifica a utilização dos traços fenótipos na busca da justiça como equidade.

Referências

- AMARAL, Shirlena Campos de Souza. **O acesso do negro às instituições de ensino superior e a política de cotas**: possibilidades e limites a partir do caso da UENF. 2006. 244 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) — Centro de Ciências do Homem, Universidade Federal do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2006.
- BALLENTINE, C. Who is a Negro? Revisited: Determining Individual Racial Status for Purposes of Affirmative Action. **University of Florida Law Review**, [s. l.], v. 35, n. 4, p. 683-700, 1983. Disponível em: <https://scholarship.law.ufl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2409&context=flr>. Acesso em: 01 mar. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 01 mar. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 13 ago. 2021.
- BRASIL. **Lei n. 12.990, de 9 de junho de 2014**. Dispõe sobre a reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Diário Oficial da União, 10 jun. 2014. p. 3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 14 mar. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.409, de 29 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 13 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. **Portaria Normativa nº 04, de 10 abril de 2018**. Regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018. Disponível em: <https://legis.sige-planejamento.gov.br/legis/detalhar/14766>. Acesso em: 11 out. 2018.

- KURAMOTO, Hélio. Informação científica: proposta de um novo modelo para o Brasil. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 35, n. 2, p. 91-102, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652006000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/RcPCvVSyQ6dx7RcmJFLnbxL/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2021.
- LENINE, Enzo; MÖRSCHBÄCHER, Melina. Pesquisa bibliométrica e hierarquias do conhecimento em Ciência Política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, DF, n. 31, p. 123-160, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-335220203104>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/WzTqX8TDdbPs-zCHhcSmm6ftS/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2021.
- LIMA, Enzo; MÖRSCHBÄCHER, Melina; PERES, Paulo. Three decades of the International Political Science Review (IPSR): A map of the methodological preferences in IPSR articles. **International Political Science Review**, [s. l.], v. 39, n. 5, p. 679-689, 2018. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0192512118755596>. Acesso em: 01 mar. 2023.
- MIRANDA, Ana Paula Mendes de; SOUZA, Rolf Ribeiro de; ALMEIDA, Rosiane Rodrigues de. “Eu escrevo o quê, professor (a)?”: notas sobre os sentidos da classificação racial (auto e hetero) em políticas de ações afirmativas. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 63, n. 3, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/1678-9857.ra.2020.178854>. Acesso em: 02 fev. 2023.
- NUNES, Georgina Helena Lima. Autodeclarações e comissões: responsabilidades procedimental dos/as gestores/as de ações afirmativas. In: DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JÚNIOR, Paulo Roberto Faber (org.). **Heteroidentificação e Cotas Raciais**: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018. p. 11-30. Disponível em: <http://sitio2.com.br/sites/etnicoracial/publicado/chave01/>. Acesso em: 19 dez. 2021.
- OLIVEIRA, Admar Costa de; DÓREA, José Garrofe; DOMENE, Semíramis Martins Alvares. Bibliometria na avaliação da produção científica da área de nutrição registrada no Cíbran: período de 1984-1989. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 21, n. 3, p. 239-242, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.18225/ci.inf.v21i3.437>. Acesso em: 02 fev. 2023.
- PACKER, Abel Laerte. A eclosão dos periódicos do Brasil e cenários para o seu porvir. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 301-323, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014061860>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/RGBqtc7ZPMRFJSYLB37SXTp/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2021.

RIOS, Roger Raupp. Pretos e pardos nas Ações Afirmativas: desafios e respostas da autodeclaração e da heteroidentificação. *In*: DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JÚNIOR, Paulo Roberto Faber (org.). **Heteroidentificação e Cotas Raciais**: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018. p. 215-249. Disponível em: <http://sitio2.com.br/sites/etnicoracial/publicado/chave01/>. Acesso em: 19 dez. 2021.

TAVARES JÚNIOR, Paulo Roberto Faber. Orientações práticas para a implementação da comissão de heteroidentificação em Institutos Federais de educação (IF'S). *In*: DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JUNIOR Paulo Roberto Faber (org.). **Heteroidentificação e Cotas Raciais**: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018. p. 215-249. Disponível em: <http://sitio2.com.br/sites/etnicoracial/publicado/chave01/>. Acesso em: 19 dez. 2021.

VAZ, Livia Maria Santana e Sant'Anna. As comissões de verificação e o direito à (dever de) proteção contra a falsidade de autodeclarações raciais. *In*: DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JÚNIOR, Paulo Roberto Faber (org.). **Heteroidentificação e Cotas Raciais**: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018. p. 32-78. Disponível em: <http://sitio2.com.br/sites/etnicoracial/publicado/chave01/>. Acesso em: 19 dez. 2021.

Capítulo 2.

Competência informacional sobre mídias sociais para a terceira idade: perspectivas sobre *fake news*

Fernando Basílio dos Santos¹

Lidiane Silva Torres²

DOI: 10.52695/978-65-5456-054-2.2

Introdução

No decorrer da história, a informação tem colaborado de forma significativa na evolução das sociedades, sobretudo atualmente, quando é habitual que as pessoas estejam expostas a múltiplas informações, ou que, inclusive nos seus costumes diários, necessitem da pesquisa, apropriação e troca de informação, como ferramenta fundamental e presente em todas as áreas da vida, tanto no âmbito profissional e acadêmico quanto em outras ocupações do campo social (Pacheco; Caldera; Ulian, 2022).

1 Mestrando pelo programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem — Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Graduado em Medicina.

2 Doutoranda em Cognição e Linguagem pelo Centro de Ciências do Homem — Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Mestra em Cognição e Linguagem (UENF). Graduada em Serviço Social.

Contudo, tão importante quanto a mensagem recebida é a criticidade com que se analisa a veracidade desta, e, mais ainda, o compartilhamento de tais mensagens, necessitando, portanto, de competência informacional. Segundo Valentim, Jorge e Ceretta-soria (2014), a competência informacional engloba ações que viabilizam aos sujeitos desenvolver a capacidade de verificar uma necessidade informacional, ter aptidão em localizar e detectar uma informação, bem como qualificá-la e utilizá-la concretamente. Em razão disso, a sociedade moderna aprova a relevância da possibilidade de identificar a comunicação qualificada, em especial nos países em que a segregação social é expressiva.

A partir da vasta quantidade de compartilhamento de informações e acesso às notícias, aparecem preocupações com a confiabilidade e a qualidade da informação idealizada, bem como do entendimento conquistado. Dessa forma, a credibilidade da mensagem elaborada torna-se um enorme desafio, sendo preciso produzir competências para encarar a evolução da desinformação. As notícias falsas, definida pelo termo em inglês *fake news*, persuadem a produção do conhecimento, alteram a autenticidade das ideias e estimulam conceitos e opiniões fundamentadas em mensagens falsas (Oliveira, 2018).

Nessa circunstância, encontram-se indivíduos que são mais suscetíveis a acreditar em *fake news*, já que não foram instruídos para lidar com ambientes virtuais (Estabel; Luce; Santini, 2020). Para Palfrey e Gasser (2011), os idosos, por terem nascido antes da solidificação da web, são chamados de imigrantes digitais. No território brasileiro, o Estatuto do Idoso, Lei Federal nº 10.741 de outubro de 2003 (Brasil, 2003), estabelece idosos como sujeitos acima dos 60 anos, e em seu VI capítulo garante que “os cursos especiais para pessoas idosas incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna” (Brasil, 2003, p. 1). O Marco Civil da Internet, Lei Federal nº 12.965 de 23 de abril de 2014, reforça esse direito, ao garantir em seu artigo 7º que “o acesso à Internet é essencial ao exercício da cidadania” (Brasil, 2014, p. 1).

Conforme o Tratado de Gerontologia e Geriatria (Freitas; Py, 2016, p. 1494), “as mídias sociais ofertam aos idosos a oportunidade de participação em relações significativas”, podendo ser uma maneira de primorarem sua qualidade de vida, serem socialmente respeitados e até aperfeiçoarem sua capacidade funcional com a utilização dessas tecnologias. Contudo, muitos são vulneráveis à disseminação de informações falsas, devido a uma falta de discernimento crítico dentro do ambiente virtual. Considerando essa discussão, objetivou-se

com esta pesquisa traçar uma reflexão sobre a população idosa frente às competências informacionais relacionadas às *fake news*.

Referencial teórico

Com o advento da tecnologia e o fácil acesso à informação, a disseminação de notícias falsas, também conhecidas como *fake news*, tem se tornado cada vez mais comum. Esse fenômeno pode afetar pessoas de todas as idades, mas a terceira idade é um grupo especialmente vulnerável, uma vez que muitos idosos têm dificuldades em identificar fontes confiáveis e distinguir informações verdadeiras das falsas. Nesse contexto, a competência informacional se torna fundamental para ajudar os idosos a navegar pela internet de forma segura e consciente. É importante que os idosos tenham acesso a informações confiáveis e aprendam a identificar os sinais de uma notícia falsa para evitar serem enganados ou prejudicados.

Fake news

De acordo com Lazer *et al.* (2018, p. 1094, tradução nossa), *fake news* são “informações produzidas que afiguram o conteúdo da mídia noticiosa no modelo, mas não na intenção ou procedimento organizacional”. Allcott e Gentzkow (2017) apontam que o uso de notícias falsas não é algo novo, mas que o surgimento das mídias sociais colaborou e impulsionou sua disseminação.

Mesmo que o caráter dissociado e interativo da comunicação digital tenha cooperado para a diversificação do seguimento de propagação do conhecimento, também estimula a necessidade iminente de elaborar maneiras de investigar a confiabilidade da informação (Jones-Jang; Mortensen, 2021). Assim, para Frias Filho (2018), pode-se debater — e com razão — que a inovação não está presente nas *fake news* em si, mas no surgimento de uma ferramenta capaz de criá-las e propagá-las com velocidade e amplitude desconhecidas. O autor ainda discute que o termo *fake news* deveria ser assimilado como toda informação que:

[...] sendo de modo comprovável falsa, seja capaz de prejudicar terceiros e tenha sido forjada e/ ou posta em circulação por negligência ou má-fé, neste caso, com vistas ao lucro fácil ou à manipulação política. É prudente, tudo indica, isolar a prática, diferenciando-a da

mera expressão de pontos de vista falsos ou errôneos, assim como do entrechoque de visões extremadas. Cabe também discernir entre a divulgação ocasional de notícias falsas e sua emissão reiterada, sistemática, a fim de configurar a má-fé (Frias Filho, 2018, p 43).

Pennycook e Rand (2021, p. 1865, tradução nossa) interpretam *fake news* como um “conteúdo completamente inventado e diversas vezes partidário, que é exposto como verdadeiro”. Com isso, verifica-se que ainda não há uma única definição exata desse termo, mas sabe-se que se refere a um modelo característico de desinformação: são falsas, planejam ludibriar a população e o fazem na tentativa de parecer notícias verídicas (Tandoc Jr., 2019).

Segundo Gupta *et al.* (2023), as *fake news* acarretaram uma sociedade dividida, condizente com o que foi evidenciado por reações e perspectivas diametralmente contrárias a eventos globais, como a pandemia do coronavírus (Covid-19) e eleições presidenciais. A mídia popular juntou os princípios políticos e as crenças culturais das pessoas ao ponto em que elas acreditam em conteúdo enganoso compartilhado em sites da internet. Contudo, propagações exageradas correm o risco de ajudar a intensificar a segregação em sociedades já divididas.

Novas evidências contrariam a descrição comum de que o partidarismo e o raciocínio politicamente entusiasmado revelam porque os indivíduos se apaixonam por *fake news*. O baixo entendimento da verdade está associado à escassez de raciocínio cauteloso e conhecimento expressivo, bem como a utilização de familiaridade e indagação da fonte. Há também uma ampla desconexão entre o que os indivíduos acreditam e o que irão compartilhar na internet, e isso é, em sua maioria, impulsionado pela falta de atenção (Pennycook; Rand, 2021).

Competência informacional

No ecossistema virtual vigente, onde a evidência fotográfica não é hábil para alterar as mentes dos sujeitos e histórias falsas sondam em todos os lugares das redes sociais, equipar os usuários virtuais com as capacidades cruciais para distinguir fatos de falsidades está ganhando notoriedade. A suposição habitual dessa perspectiva é que aqueles com maior conhecimento midiático tendem a interpretar notícias falsas ou duvidosas de forma mais crítica, atenuando a interferência das *fake news* na sociedade (Jones-Jang; Mortensen, 2021).

Nessa conjuntura está a competência informacional, que, conforme Guasque (2010), pode colaborar com a evolução das capacidades de: definir a extensão das informações essenciais; acessar a informação de modo efetivo; analisar criteriosamente a informação e as suas fontes; integrar a nova informação ao saber preexistente; utilizar a informação de maneira eficiente para alcançar objetivos específicos; entender os aspectos legal, social e econômico do emprego da informação, bem como utilizá-la de forma ética.

A competência informacional é essencial na era da tecnologia, em que o fácil acesso aos meios de comunicação pode levar à disseminação de notícias falsas e equivocadas. Trabalhando com a habilidade da pessoa em assimilar mensagens e transformá-las em conhecimento, a competência informacional exige que sejam adquiridas habilidades e capacidades para procurar e empregar conhecimentos de forma ativa, eficaz e autônoma. Isso é alcançado por meio do sistema de letramento, que permite ao indivíduo reconhecer a necessidade de informação, analisá-la, procurá-la e empregá-la eficazmente, considerando aspectos legais, éticos e econômicos. O processo de desenvolvimento desse tipo de qualificação passa por três fases: alfabetização, letramento e competência, que permitem que o indivíduo se torne habilidoso em interagir com informações em seus múltiplos meios e suportes (Cavalcanti, 2022).

Vulnerabilidades da terceira idade na era da tecnologia

Com o desenvolvimento da Web, os câmbios de informações se transformaram, pois além de unir o comunicante e o receptor, propiciando uma troca mais eficiente entre as ambas as partes a partir do sistema de interatividade em tempo real, também simplifica a criação de conteúdo e diminui o poder do monopólio informacional dos meios de comunicação, dado que há autonomia para a sociedade elaborar seus próprios materiais. Essa liberdade também se reflete em uma brecha para a disseminação de desinformação e mentiras: opiniões obtêm status de notícias e alguns indivíduos são recompensados pelo anonimato que as mídias sociais viabilizam (Luce *et al.*, 2020).

Incluídos nesse cenário, os idosos, de acordo com Palfrey e Gasser (2011), são apontados como imigrantes digitais, isto é, estão tendo que se adequar para conseguir lidar com essas tecnologias, em concomitância às suas alterações contínuas. Assim, pelo fato de a população idosa não ter nascido na era digital e da cultura implícita a essas ferramentas, existe a alternativa de

serem um tanto mais suscetíveis às suas ameaças do que os ditos nativos da era digital, motivo pelo qual podem precisar de alguma vigilância e de instruções sobre maneiras de se prevenir (Freitas; Py, 2016).

A população idosa figura dentre os alvos preferidos de quem produz *fake news*, pois são um dos grupos que mais compartilha esse tipo de notícia (Guess; Nagler; Tucker, 2019). Além disso, também são alvo de golpes no universo virtual (Wojahn *et al.*, 2022). Para Wojahn *et al.* (2022), as razões desse evento são a diminuição das habilidades fisiológicas e cognitivas provenientes do acréscimo etário, associadas ao desconhecimento da melhor utilização das tecnologias e dos riscos que passam pelo uso ineficaz dessas, tornando essa classe social vulnerável.

É relevante apontar, portanto, que o centro do problema se depara também com os sujeitos que propagam a informação, e não apenas os algoritmos ou sistemas; em outras palavras, é preciso instruir os indivíduos para se comportarem apropriadamente nas redes sociais (Vosoughi; Roy; Aral, 2018). Contudo, também é importante destacar que culpabilizar a pessoa idosa e julgá-la desqualificada de trafegar nesse novo mundo virtual apenas fortalece o idadismo.³ Cessar o seguimento do idadismo no universo também das notícias falsas demanda valorizar o protagonismo da terceira idade e sua habilidade de aprendizagem contínua, levar em consideração o aumento expresso desse público 60+ e legitimar que os indivíduos idosos trafeguem na internet e continuem a utilizá-la (Menezes, 2022).

Material e métodos

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2014), está interessada nos níveis de realidade que não podem ser quantificados. Ou seja, a abordagem trabalha com os significados, podendo ser estes de motivações, atividades, aspirações, valores e crenças. Em relação aos obje-

3 Idadismo é um termo que se refere à discriminação ou preconceito contra uma pessoa por causa de sua idade, geralmente contra pessoas mais velhas. Isso pode incluir estereótipos negativos, como a ideia de que as pessoas mais velhas são menos capazes ou menos produtivas, discriminação no local de trabalho ou em outros contextos sociais. O idadismo também pode se manifestar na forma de comportamentos ou atitudes que desrespeitam as necessidades e direitos dos idosos, como negligência ou abuso em lares de idosos ou a falta de acessibilidade em locais públicos. É importante combater o idadismo e promover uma sociedade inclusiva que valorize as contribuições de pessoas de todas as idades (Dórea, 2021).

tivos, é uma pesquisa de cunho exploratório, pois busca “proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (Gil, 2008, p. 27).

Sobre os procedimentos, caracteriza-se como uma revisão narrativa, que se expressa como um modo não sistematizado de revisar a literatura. Através desta revisão, é possível obter atualizações sobre um assunto determinado, possibilitando ao revisor um suporte teórico em curto período, tornando-se útil também na descrição do estado da arte de um tema específico, sob a perspectiva teórica e conceitual (Botelho; Cunha; Macedo, 2011).

A pesquisa foi realizada em 2023 a partir de artigos indexados na base de dados: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como em periódicos da área, a partir dos seguintes descritores (palavras-chave): competência informacional; idoso; terceira idade; *fake news*; vulnerabilidades; mídias sociais. Os critérios de inclusão utilizados na coleta de dados foram: 1. apresentação completa do texto online; 2. publicações em português, inglês e espanhol; 3. publicações relacionadas ao tema desta pesquisa. As publicações selecionadas a partir dos descritores utilizados foram analisadas de forma individual, destacando como relevantes os trechos de interesse para esta pesquisa, que estão evidenciados no tópico a seguir.

Resultados e discussão

Foram selecionados 5 estudos que abordam o tema da pesquisa (Tabela 1). Após a análise desses estudos, verificou-se que a população da terceira idade encontra obstáculos no enfrentamento de notícias inverídicas por meio das redes sociais.

Tabela 1 – Estudos selecionados referentes ao tema da pesquisa

ANO	AUTORES	TÍTULO	PERIÓDICO
2019	GUESS, Andrew; NAGLER, Jonathan; TUCKER, Joshua.	Joshua. Less than you think: Prevalence and predictors of fake news dissemination on Facebook	Science advances
2020	YABRUDE <i>et al.</i>	Desafios das Fake News com Idosos durante Infodemia sobre Covid-19: Experiência de Estudantes de Medicina	Revista Brasileira de Educação Médica
2020	LUCE, Bruno Forte; ESTABEL, Lizandra Brasil	Letramento informacional e mídias sociais: uma experiência com idosos para a competência informacional na identificação de fake news	Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG)
2022	CAVALCANTE <i>et al.</i>	Repercussões da infodemia associada ao COVID-19 na saúde mental do idoso no Brasil	Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud
2022	GALLO <i>et al.</i>	Experiência com mídias sociais para ações em saúde com idosos durante a pandemia Covid-19	Revista de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Fonte: Elaboração própria (2023).

Um exemplo importante é verificado a partir do estudo de Guess, Nagler e Tucker (2019), que examinaram os atributos individuais relacionados ao compartilhamento de notícias falsas ao longo da eleição para presidente em 2016 nos Estados Unidos. Constataram que os idosos americanos (acima de 65 anos) eram sete vezes mais suscetíveis — em comparação ao público jovem

— a propagar *fake news* com seus amigos do Facebook, independentemente do nível educacional, ideologia ou partidarismo.

Essa é uma indagação com bastante relevância, pois atinge toda a população a partir dos frutos concebidos por tais ações. Isso também é notório na atualidade, em que o coronavírus (Covid-19), uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, que já matou mais de 6.800.000 pessoas em todo o mundo, pode ter sido potencializado a partir da disseminação falsa de informações (WHO, 2023).

Essa perspectiva pode ser verificada a partir do estudo de Yabrude *et al.* (2020), que executaram uma ação multicêntrica com o intuito de suprimir a “infodemia” ao longo da pandemia do novo coronavírus e proporcionar a aprendizagem em saúde entre as populações vulneráveis, tendo como essência da proposta os idosos. Os autores discutem, a partir da aplicação da atividade, que a integração virtual da pessoa idosa é algo novo, e a relação daqueles que são usuários das redes sociais vem aumentando no Brasil. Todavia, ainda existe uma escassez de interpretação crítica das informações, problemas em acompanhar o fluxo de notícias e baixa habilidade com instrumentos da internet.

Essas circunstâncias podem causar, entre outras coisas, abalo na saúde mental dessa população, conforme pode-se aferir por meio da pesquisa de Cavalcanti *et al.* (2022 p. 3.), ao constatar que “receber notícias falsas sobre a Covid-19 pela televisão (n = 482; 19,8%) e pelas redes sociais (n = 415; 21,5%) repercutiu, principalmente, estresse e medo” em idosos brasileiros.

Assim, é importante que haja competência informacional, conforme aponta Gallo *et al.* (2022), ao descrever a experiência de utilização de redes sociais para promoção em saúde com as pessoas da terceira idade no decurso da pandemia do coronavírus. De acordo com os autores, a utilização orientada de redes sociais pelos longevos auxilia de forma eficiente a manutenção das relações sociais e desenvolvimento da saúde no entendimento do envelhecimento saudável, apesar do decorrer de uma crise sanitária de relevância global.

Isso corrobora a discussão de Luce e Estabel (2020), ao relatarem sobre a realização de um curso de extensão de aptidão midiática e informacional cuja finalidade foi desenvolver as competências informacionais das pessoas a fim de prevenir a disseminação de notícias falsas. Participaram do curso 8 pessoas com média de 74 anos, que já haviam usado aplicativos como WhatsApp e Facebook. Ao encerrar o curso, os autores constataram progresso na relação

informacional, na aplicabilidade das estratégias de procura e nas fontes de informação usadas pela comunidade.

Conclusão

A partir da análise realizada e da discussão gerada com os artigos e documentos selecionados, foi possível verificar que há uma tendência de disseminação de *fake news* por parte da população idosa, mas o desenvolvimento de competências informacionais a partir de ações de educação que visam orientar este público parecem contribuir de maneira direta para o combate da disseminação deste tipo de conteúdo. Assim, esse cenário pode ser superado de modo que não haja o fortalecimento de idadismo.

Ademais, é essencial que novos estudos sejam desenvolvidos para que essa discussão seja ampliada e a ciência possa fornecer um arcabouço teórico sólido, capaz de justificar o enfoque e promover a partir disso soluções que garantam os direitos dessa população. Esses estudos também podem ajudar a fomentar políticas públicas que promovam a inclusão social dos idosos e garantam que eles possam desfrutar plenamente de seus direitos e liberdades fundamentais.

Referências

- ALLCOTT, H.; GENTZKOW, M. Social Media and Fake News in the 2016 Election. **Journal of Economic Perspectives**, [s. l.], v. 31, n. 3, p. 211-236, 2017. Disponível em: <https://web.stanford.edu/~gentzkow/research/fakenews.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/10515/o-metodo-da-revisao-integrativa-nos-estudos-organizacionais>. Acesso em: 14 dez. 2022.
- BRASIL. **Lei no 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10/0741.htm#:~:text=LEI%20No%2010.741%2C%20DE%201%20DE%20OUTUBRO%20DE%202003.&text=Disp%20sobre%20o%20Estatuto%20do%20Idoso%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%BAncias.&text=Art.%206%20\(sessenta\)%20anos](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10/0741.htm#:~:text=LEI%20No%2010.741%2C%20DE%201%20DE%20OUTUBRO%20DE%202003.&text=Disp%20sobre%20o%20Estatuto%20do%20Idoso%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%BAncias.&text=Art.%206%20(sessenta)%20anos). Acesso em: 20 dez. 2022.

- BRASIL. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014.** Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 20 dez. 2022.
- CAVALCANTE, R. B. *et al.* Repercussões da infodemia associada ao COVID-19 na saúde mental do idoso no Brasil. **Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud**, [s. l.], v. 33, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://acimed.sld.cu/index.php/acimed/article/view/1871>. Acesso em: 3 dez. 2022.
- CAVALCANTI, L. A. B. **A Competência informacional no contexto da Educação Profissional e Tecnológica:** um estudo de caso sobre o curso técnico em Nutrição e Dietética. 2022. 132 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) — Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Informação e Comunicação, 2022. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/12218/3/Dissertação%20-%20Larissa%20Andrade%20Batista%20Cavalcanti%20-%202022.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.
- DÓREA, E. L. **Idadismo:** um mal universal pouco percebido. Rio de Janeiro: Unisinos, 2021.
- ESTABEL, L. B.; LUCE, B. F.; SANTINI, L. A. Idosos, fake news e letramento informacional. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 16, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1348>. Acesso em: 14 nov. 2022.
- FILHO FRIAS, O. O que é falso sobre fake news. **Revista USP**, São Paulo, n. 116, p. 39-44, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/146576/140222>. Acesso em: 03 mar. 2023.
- FREITAS, E. V.; PY, L. **Tratado de Geriatria e Gerontologia.** 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016.
- GALLO, A. M. *et al.* Experiência com mídias sociais para ações em saúde com idosos durante a pandemia Covid-19. **Revista de Enfermagem da UFSM**, [s. l.], v. 12, e37, p.1-17, 2022. Disponível em: https://docs.bvsalud.org/biblio-ref/2022/08/1381706/37_68294_por.pdf. Acesso em: 4 jan. 2023.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUASQUE, K. C. G. D. Arcabouço Conceitual Letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 39, n. 3, p. 83–92, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/9L8b38v48WBQSQVRX63BMsw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2022.
- GUESS, A.; NAGLER, J.; TUCKER, J. Less than you think: Prevalence and predictors of fake news dissemination on Facebook. **Science advances**, [s. l.], v. 5, n. 1, eaau4586, p. 1-8, 2019. Disponível em: <https://www.science.org/doi/10.1126/sciadv.aau4586>. Acesso em: 6 jan. 2023.

- GUPTA, M. *et al.* Fake news believability: The effects of political beliefs and espoused cultural values. **Information & Management**, [s. l.], v. 60, n. 2, p. 1-12, 2023. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378720622001537>. Acesso em: 14 dez. 2022.
- JONES-JANG, S. M.; MORTENSEN, T.; LIU, J. Does media literacy help identification of fake news? Information literacy helps, but other literacies don't. **American behavioral scientist**, [s. l.], v. 65, n. 2, p. 371-388, 2021. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0002764219869406?casa_token=-qbVLR_cWowAAAAA:_iGBTtIWpnVvNVG4s8lZf7RaANlWyknKaY4b-bnqIVNnfkOclhgza6T6tynw-nwD4phxELiQJW7979w. Acesso em: 21 dez. 2022.
- LAZER, D. M. J. *et al.* The science of fake news. **Science**, [s. l.], v. 359, n. 6380, p. 1094-1096, 2018. Disponível em: <https://www.science.org/doi/abs/10.1126/science.aao2998>. Acesso em: 14 dez. 2022.
- LUCE, B.F.; ESTABEL, L. B. Letramento informacional e mídias sociais: uma experiência com idosos para a competência informacional na identificação de fake news. **Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG)**, Brasília, DF, v. 16, n. 35, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/download/1661/907/>. Acesso em: 21 dez. 2022.
- LUCE, B. F. *et al.* Desinformação na Terceira Idade: como o público idoso se relaciona com as fake news nas redes sociais. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, João Pessoa, v. 15, n. 2, p. 16-26, 2020. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/150699>. Acesso em: 03 mar. 2023.
- MENEZES, L. A pessoa idosa no combate às notícias falsas (fake news): uma questão que envolve a todos nós. **Estudos sobre envelhecimento**, [s. l.], v. 33, n. 83, p. 26-39, 2022. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/wp-content/uploads/2022/09/Artigo2_Edicao83.pdf. Acesso em: 14 dez. 2022.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.
- OLIVEIRA, S. M. P. Disseminação da informação na era das fake news. In: ENCONTRO REGIONAL DOS ESTUDANTES DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 5., 2018, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/moci/article/view/16878>. Acesso em: 11 nov. 2022.
- PACHECO, C. G.; CALDERA, O. M. J. L.; ULIAN, S. M. G. O. As dimensões da mediação da informação e das competências em informação na construção do protagonismo social. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1828>. Acesso em: 14 dez. 2022.

- PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- PENNYCOOK, G.; RAND, D. G. The psychology of fake news. **Trends in cognitive sciences**, [s. l.], v. 25, n. 5, p. 388-402, 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1364661321000516>. Acesso em: 11 nov. 2022.
- TANDOC JR., E. C. The facts of fake news: A research review. **Sociology Compass**, [s. l.], v. 13, n. 9, p. e12724, 2019. Disponível em: https://compass.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/soc4.12724?casa_token=_RSnKGBgL0IAAA:AA:eL-7oAicq10TFsXM-EcaOUB8PxyVsnailam9XQGw7m0IP3dfrYyTPL6lmDtbSE3Wd6YmkBSQsQXGhsEm. Acesso em: 10 dez. 2022.
- VALENTIM, M. L. P.; JORGE, C. F. B.; CERETTA-SORIA, M. G. Contribuição da Competência em Informação para os processos de gestão da informação e do conhecimento. **Em Questão**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 207-231, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115024>. Acesso em: 14 dez. 2022.
- VOSOUGHI, S.; ROY, D.; ARAL, S. The spread of true and false news online. **science**, [s. l.], v. 359, n. 6380, p. 1146-1151, 2018. Disponível em: <https://www.science.org/doi/abs/10.1126/science.aap9559>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- WOJAHN, A. S. *et al.* A vulnerabilidade social de idosos frente a golpes no âmbito digital. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 11, n. 11, p. 1-7, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/33652>. Acesso em: 14 dez. 2022.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard. **World Health Organization**, 2023. Disponível em: <https://covid19.who.int>. Acesso em: 5 fev. 2023.
- YABRUDE, A. T. Z. *et al.* Desafios das Fake News com Idosos durante Infodemia sobre Covid-19: Experiência de Estudantes de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s. l.], v. 44, n. 1, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/SsxfTkKXqDFKnvgWTsCTZtN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2022.

Capítulo 3.

O desenvolvimento de competências socioemocionais na educação infantil

Rodrigo da Costa Amil¹

Carlos Henrique Medeiros de Souza²

DOI: 10.52695/978-65-5456-054-2.3

Introdução

Pensar no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil é pensar em um conjunto de fatores que fazem parte da vida desses pequenos seres humanos desde o seu nascimento. Sabe-se que cada criança desenvolve uma personalidade distinta: sua história de vida, seus pensamentos e comportamentos a tornam uma pessoa única.

Na educação infantil, acontece o primeiro encontro da criança com o ambiente escolar. É onde pode se dar a experiência da separação da criança em relação ao núcleo familiar, o desenvolvimento da fala, a construção de novas relações afetivas, entre outras experiências importantes. Destacando em seu texto a importância desse período escolar, a Base Nacional Comum

1 Graduado em medicina pela Universidade Federal Fluminense, professor (anatomia / cirurgia / trauma) da Universidade Iguaçu (Campos V - Itaperuna).

2 Pós-doutorado em Sociologia Política (PPSP/UENF). Doutor em Comunicação e Cultura (UFRJ).

Curricular (BNCC) considera que a educação infantil pode e deve ampliar o desenvolvimento e as habilidades dessas crianças, trazendo para a sala de aula novas formas de aprendizagem. Nesse sentido, as propostas pedagógicas para educação infantil têm como horizonte mais amplo a formação da criança como um todo, não somente a aprendizagem da leitura e da escrita. Envolvem, inclusive, o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Na BNCC (Brasil, 2018), a educação infantil destaca-se pelo cuidar e o educar, assim como pela socialização. É a partir do brincar que as crianças aprendem, portanto, não é necessário separar atividades educativas de cuidados básicos para desenvolver componentes de desempenho sensório-motor, cognitivo, social ou psíquico. Embora a creche seja um local de vários acontecimentos importantes na vida das crianças, o papel dela é complementar o prestado a família no cuidado e na educação. Ou seja, a educação infantil não é substitutiva da família, por isso a família precisa estar implicada nesse processo.

Assim como o desenvolvimento físico e cognitivo, o desenvolvimento psicossocial das crianças requer bastante cuidado e atenção, pois é durante os cuidados diários que elas recebem diversos estímulos, os quais irão colaborar na interação delas com o mundo, fazendo com que adquiram experiências significativas na formação dos laços afetivos, no desenvolvimento da motricidade, da inteligência e da comunicação.

Considerando a criança em sua totalidade, respeitando-a como sujeito único e de direitos e pensando em uma educação que venha contribuir para o seu desenvolvimento integral, a BNCC estabeleceu dez competências gerais, associadas às aprendizagens essenciais definidas no documento, que devem concorrer para assegurar aos estudantes os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Todas as habilidades são importantes para o desenvolvimento de uma criança, como conhecimento científico, pensamento crítico e criativo e, principalmente, capacidades culturais. No entanto, nem sempre as inteligências socioemocionais são valorizadas no trabalho docente. Papalia e Faldman (2013) afirmam que as primeiras experiências da criança são fundamentais para o seu desenvolvimento e, inclusive, destacam a importância dos aspectos psicossociais.

Partindo do pressuposto de que a criança aprende por meio das experiências vividas em diferentes contextos, segundo a BNCC (Brasil, 2018), as diversas áreas de conhecimento e as linguagens precisam estar integradas em

distintos campos de experiência, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Frente ao exposto, tem-se a seguinte questão-problema: como a educação infantil pode contribuir para o progresso de competências socioemocionais dos estudantes? Assume-se a hipótese de que o ambiente escolar pode oferecer inúmeras oportunidades de aprendizagem que possibilitam a interação social, a comunicação e a expressão das emoções, o que favorecerá o desenvolvimento de competências socioemocionais e, por conseguinte, o avanço psicossocial da criança.

Para tanto, o objetivo geral desta pesquisa é compreender a importância da educação infantil para o desenvolvimento de competências socioemocionais da criança. Como objetivos específicos, pretende-se: descrever a importância do desenvolvimento e da dimensão psicossocial na primeira infância de acordo com a literatura especializada; identificar os principais direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil segundo a Base Nacional Comum Curricular; destacar práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de competências socioemocionais na educação infantil.

Para a realização da referida pesquisa, os procedimentos metodológicos envolveram uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, com o uso de artigos científicos e livros da literatura especializada. Também será realizada a análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Segundo Taquette e Borges (2021), a pesquisa qualitativa se configura como um método que estuda os aspectos subjetivos dos fenômenos sociais e do comportamento humano que ocorrem em um determinado tempo, lugar e cultura, sendo geralmente desenvolvida com o objetivo de entender as causas de determinados comportamentos.

Educação infantil: percursos

Entende-se que a educação infantil tem a responsabilidade de estimular e promover o desenvolvimento das crianças em diferentes áreas do conhecimento (Da Mezzalira; Guzzo, 2011). Tendo em vista que as habilidades desenvolvidas na escola por meio de brincadeiras e atividades dinâmicas são a base dos processos de desenvolvimento físico, social, emocional, cultural e cognitivo das crianças, a primeira etapa da educação básica é um dos momentos mais importantes em seu desenvolvimento.

Todavia, segundo Signoretti *et al.* (2002), nem sempre a educação infantil foi vista dessa forma, considerando que, durante muito tempo, o papel da educação infantil esteve intimamente relacionado apenas aos comportamentos de cuidado, enquanto as escolas fundamentais eram responsáveis pelo ensino. Além disso, apesar de todas as mudanças ocorridas no sistema educacional ao longo dos anos, muitas pessoas ainda acreditam que as escolas de educação infantil não contribuem para a formação e desenvolvimento das crianças, estando ligadas apenas ao cuidado, cooperação e bem-estar.

No entanto, atualmente já se reconhece o papel primordial da educação infantil para a formação da criança, tendo evoluído de diferentes revoluções no campo do ensino e aprendizado. A mais recente delas é a formulação da BNCC, que destaca os 6 (seis) direitos de conhecimento e desenvolvimento na educação infantil: brincar, conviver, explorar, participar, conhecer e expressar (Barbosa; Silveira; Soares, 2019).

Desse modo, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996) em seu artigo 26, “O Currículo da educação infantil [...] deve ter uma base nacional comum a ser complementada em cada sistema educacional e em cada instituição escolar [...]”. Ou seja, em toda instituição de educação infantil, privada ou pública, suas recomendações de ensino devem ser organizadas e desenvolvidas de acordo com o que a BNCC propõe (Barbosa; Silveira; Soares, 2019).

Com isso, entende-se que a educação infantil é essencial para que as crianças tenham uma vida social que se estenda além do núcleo familiar. Em outras palavras, esse é um momento importante para os indivíduos aprenderem a interagir e viver em sociedade, desenvolvendo habilidades fundamentais, além de habilidades cognitivas e motoras. Para melhor abordar esse assunto, neste capítulo serão abordados breves percursos da educação infantil e aspectos importantes da BNCC.

Breve histórico da educação infantil no Brasil

A educação na infância por muito tempo foi responsabilidade exclusiva das famílias, contexto em que se compartilham costumes, tradições, normas e regras culturais. A educação escolar, nesse sentido, surgiu como uma instituição auxiliar, colaborando com a satisfação das necessidades básicas das crianças e assumindo um papel importante na sociedade (Nicolau, 2018).

No início, por volta de 1824, apesar da Constituição da época ter tornado o ensino primário gratuito para todos os cidadãos, as escolas públicas do Império eram frequentadas quase que apenas pelos filhos das famílias mais abastadas (Jannuzzi, 2017). No entanto, houve um grande avanço na educação infantil na década de 1980, momento que ocorreu a intensificação de pesquisas e discussões sobre o papel das creches/jardins de infância, chegando à conclusão de que todos precisavam de educação, como forma de complemento e continuidade do desenvolvimento. Assim, com a promulgação da Constituição Federal em 1988, a creche/pré-escola foi definida como um direito de todas as crianças e uma obrigação do Estado (Batista; Schmidt, 2018).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) reafirmou o direito das crianças à educação infantil, sinalizando que o Estado tem a responsabilidade de garantir o atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e jardins de infância. Em 1996, com a promulgação da Emenda Constitucional da LDB, divulgou-se uma nova compreensão da educação infantil, valorizando e respeitando as crianças e suas vivências.

A LDB (Brasil, 1996) também contribuiu tornando a educação infantil a primeira etapa da educação básica em seu artigo 29, levando em consideração o desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos, complementando as ações da família e da sociedade. A integração da educação infantil ao ensino fundamental e médio ampliou as dimensões do sistema educacional.

Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) emitiu um documento fornecendo os subsídios necessários para a manutenção e criação de novas instituições de educação infantil. No mesmo ano, o MEC editou o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), com a participação de profissionais, com novas recomendações pedagógicas adaptadas às especificidades das crianças, além de abordar o conteúdo de forma interessante (Mendes, 2015). O referido documento apresentou como objetivo apontar metas de qualidade que contribuíssem para que as crianças tivessem um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Também afirma o objetivo socializador dessa etapa educacional e o acesso aos conhecimentos da realidade social e cultural.

Em 1998 e 1999, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Guia Curricular Nacional da Educação Infantil. Dessa forma, a educação infantil deixou de ter um caráter assistencial, unindo educação e cuidado para proporcionar a

essa faixa etária os cuidados necessários e promover a descoberta e a aprendizagem (Fonseca; Colares; Costa, 2019).

Em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) trouxeram novos ganhos, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade. Essas diretrizes compreendem a criança como sujeito de direitos, assim como afirmaram os aspectos indissociáveis do cuidar e educar. Além disso, os Planos Nacionais de Educação impulsionaram mudanças relacionadas à competência dos entes federativos, assim como outras mudanças de acordo com as demandas da sociedade frente às necessidades das crianças.

Nesse viés, o Novo Plano, com vigência até 2024, a partir da determinação de novas metas, funciona como expressão colaborativa dos esforços nacionais que visam universalizar a etapa da escolaridade obrigatória, elevar o nível educacional da população e melhorar a qualidade da educação no país (Hypolito, 2015). Em 2018, a BNCC (Brasil, 2018, p. 25) trouxe as “[...] dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. No que se refere à educação infantil, devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como devem ser favorecidos cinco campos de experiências, nos quais as crianças possam aprender e se desenvolver.

Com esse breve histórico, percebem-se muitos avanços e retrocessos nas políticas públicas para a educação infantil, que cada vez mais tem observado as crianças como um todo, levando em consideração as peculiaridades e diferenças entre elas e o contexto em que vivem. A seguir, serão aprofundados alguns aspectos importantes da BNCC, considerando a sua relevância para o cenário educacional contemporâneo.

Educação infantil na perspectiva da BNCC

A BNCC é um documento normativo destinado a orientar o desenvolvimento de programas curriculares para instituições de ensino básico no Brasil. A base também visa revisar as recomendações de ensino nas escolas e a influenciar a formação de professores, avaliações de ensino e livros didáticos em todo o país (Barbosa *et al.* 2018).

Nessa perspectiva, a BNCC estabelece que 60% do ensino seja pautado em suas diretrizes, deixando uma seção de 40% para ser explorada pelas instituições de diversas formas para se adequar ao contexto local em que a escola está inserida. Contribui para a formulação do ensino lúdico na educação infantil, propondo, assim, um melhor ensino e aprendizado da criança desde muito cedo (Macedo, 2018).

Segundo Campos e Durli (2020), a BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem na educação infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. São eles que garantem que as crianças aprendam em um ambiente onde possam ter um papel ativo, vivenciar desafios e se sentirem motivadas, onde possam construir significados sobre si e sobre os outros. Pela sua importância, vale retomar os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil expressos na BNCC:

1. Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
2. Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
3. Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
4. Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
5. Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
6. Conhecer-se e construir

sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2018, p. 38).

Vale destacar a presença marcante de objetivos relacionados ao desenvolvimento psicossocial das crianças, que envolvem o seu relacionamento consigo e com os outros. Segundo a BNCC, na educação infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira. Para isso, a organização curricular da educação infantil está estruturada em cinco campos de experiências, que “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2018, p. 40).

Sabe-se que a criança quando brinca é estimulada a movimentar-se, gerando o seu desenvolvimento tanto no aspecto motor como no cognitivo. Ela consegue atuar com significado sobre as suas ações, pois consegue realizar com independência suas decisões e escolhas; é um constante treino da mente e do corpo. Segundo Campos e Durli (2020), o momento do brincar é onde a criança deixa fluir sua imaginação, trazendo contribuições para a interação e a socialização, o brincar só tem a acrescentar e contribuir para o desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, a brincadeira deve ser considerada pelo professor como um momento importante a ser planejado, não de qualquer maneira, mas deve ser preparado e pensado para que a criança possa desenvolver suas potencialidades psicológicas, cognitivas, sociais e motoras, por meio da alegria e do prazer (Rau, 2011). Ainda sobre a BNCC, esta traz 10 competências gerais para a educação básica, que se inter-relacionam e se desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores (Brasil, 2018, p. 8).

A importância da parceria entre família e escola para o desenvolvimento humano

A importância da educação facilita o desenvolvimento do indivíduo desde o nascimento até a idade adulta. Ao contrário do que muitos pensam, o processo de educação e progresso de um indivíduo não é tarefa exclusiva da família ou da escola. Este processo pessoal de humanização só pode ser frutífero quando ambos trabalham juntos para a evolução integral da criança (Squassoni; Matsukura; Pinto, 2015).

Dessa forma, Abed (2016) comenta que, para vários modelos teóricos, a principal responsabilidade pelo desenvolvimento socioemocional da criança é a interação com os primeiros cuidadores familiares. Os traços pessoais e as práticas educativas desses cuidadores podem afetar a qualidade do relacionamento com a criança, o que influencia o progresso de comportamentos adaptativos ou desadaptativos em diferentes contextos, sendo a filiação considerada como um processo proximal que interage com aspectos como contexto, pessoas e tempo, levando a diferentes resultados de desenvolvimento emocional e social.

Em vista disso, pesquisas como a de Squassoni, Matsukura e Pinto (2015) comentam que associações entre o clima familiar e as características da criança, como problemas comportamentais, desempenho de habilidades sociais e qualidade da comunicação, estão diretamente relacionadas aos aspectos socioemocionais do indivíduo, considerando que o ambiente familiar representa o primeiro acesso da criança a conceitos e comportamentos de mundo, determinando características importantes do convívio social.

Os efeitos das habilidades desenvolvidas na família levam à aquisição e ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades intelectuais, físicas e socioemocionais. Por outro lado, os efeitos da disfunção desses fatores conduzem a repetidas manifestações de dificuldade em controlar o próprio comportamento da criança em diferentes situações (Silva, 2019).

Dessa forma, a autorregulação emocional da família é reconhecida como elemento central no desenvolvimento e bem-estar das crianças. Compreendendo uma habilidade complexa que sofre influência de fatores constitucionais e internacionais, podendo acontecer por meio de estratégias adaptativas e desadaptativas (Oliveira; Gurtat; Reis, 2018).

Com isso, Camargo *et al.* (2017) comentam que, dentre as estratégias adaptativas, há a resolução de problemas, o apoio do adulto para a resolução de problemas e o apoio dos pares, em que a criança procura alguém com quem tenha uma ligação emocional e possa conversar, reavaliando as emoções para alterar as experiências negativas vividas. Já as estratégias desadaptativas incluem inibição (ações destinadas a eliminar emoções negativas) e preocupação (pensamentos repetidos que mantêm emoções negativas).

Dessa forma, Camargo *et al.* (2017) revelam que o envolvimento da família na vida educativa da criança é essencial, pois as famílias podem estimular o interesse genuíno, a curiosidade e a motivação no processo de aprendizagem da criança, ou seja, as primeiras aprendizagens, hábitos e costumes ocorrem no ambiente familiar. Nesse sentido, segundo a BNCC (Brasil, 2018), o início da educação infantil muitas vezes significa a separação da criança do contexto familiar. Por esses e outros motivos, é necessária a proximidade entre família e escola. Por isso, as escolas e as famílias devem estar sempre unidas e interdependentes em busca da criação de um futuro melhor para as crianças, para a educação e para a sociedade como um todo, sendo essa relação de extrema importância para a educação e o desenvolvimento humano (Camargo *et al.*, 2017).

Quanto melhor a parceria entre família e escola, mais positivo será o resultado da formação acadêmica do aluno, levando em conta a vida familiar, escolar e em sociedades inseparáveis para o pleno desempenho emocional da criança. A família, especificamente, desempenha um papel importante no desenvolvimento educacional, social, emocional, psicológica e cultural da criança, tendo em vista que o convívio familiar afeta a educação das crianças de forma ampla e específica (Oliveira; Gurtat; Reis, 2018).

Conclusão

Na educação infantil, o educar e o cuidar são fundamentais para proporcionar um bom desenvolvimento. É possível afirmar que quando as crianças frequentam a escola, elas desenvolvem competências muito importantes para a vida. Entretanto, não podemos deixar de lembrar que a família é considerada o principal contexto de desenvolvimento das crianças.

Desse modo, as competências socioemocionais são alicerces para a vida adulta, considerando que, em parceria com a família, a educação infantil

fornece oportunidades para a construção de bases emocionais e sociais indispensáveis para a criança. No entanto, prepará-las para os desafios em sociedade não requer apenas a consideração do papel dos pais, mas as autoridades, em conjunto com as instituições de ensino, devem trabalhar para incentivar e implementar ações que visem o desenvolvimento de novas estratégias em prol da melhoria do ensino e aprendizagem.

Especificamente na educação infantil, os professores e demais profissionais da educação podem apoiar o desenvolvimento de competências socioemocionais com intencionalidade pedagógica, com base na prática docente e nos parâmetros oficiais, de forma a oferecer mais oportunidades para o desenvolvimento de competências como autoconhecimento, persistência, colaboração e organização. Tais competências têm sido cada vez mais valorizadas frente aos desafios da vida contemporânea.

Referências

- ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002. Acesso em: 03 mar. 2023.
- BARBOSA, Ivone Garcia *et al.* a BNCC e a regulação da educação infantil: perspectiva crítica. In: CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DA EDUCAÇÃO, 2018, Brasília, DF. Brasília, DF: Fórum Nacional Popular de Educação, 2018. Disponível em: https://www.fnpe.com.br/docs/apresentacao-trabalhos/eixo-01/IVONE_GARCIA_BARBOSA.pdf. Acesso em: 03 mar. 2023.
- BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 77-90, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979/pdf>. Acesso em: 03 mar. 2023.
- BATISTA, Rosa; SCHMIDT, Leonete Luzia. Constituição de um acervo documental sobre a história da Educação Infantil em Santa Catarina na primeira metade do século XX. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 292-324, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819412018292/ppd>. Acesso em: 03 mar. 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 mar. 2023.

- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 03 mar. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil.** Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 03 mar. 2023.
- CAMARGO, Isabela Masucci *et al.* Resiliência em crianças e adolescentes vítimas de estresse precoce e maus-tratos na infância. **SMAD Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas (Edição em Português)**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 3, p. 156-166, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/smad/v13n3/07.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2023.
- CAMPOS, Roselane Fátima; DURLI, Zenilde. BNCC para a educação infantil: é ou não é currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 251-267, 2020.
- FONSECA, André Dione; COLARES, Anselmo Alencar; COSTA, Sinara Almeida da. Educação infantil: história, formação e desafios. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 3, p. 82-103, set./out. 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1270/1305>. Acesso em: 03 mar. 2023.
- HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, p. 517-534, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/MBxtWzyDKPwx8N3LL9f74pM/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 03 mar. 2023.
- JANNUZZI, Gilberta de M. **A educação do deficiente no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2017.
- MACEDO, Elisabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Recife: Anpae, 2018. p. 28-33.
- MENDES, Sarah de Lima. Tecendo a história das instituições do Brasil infantil. **Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, Natal, v. 1, n. 11, p. 94-100, fev. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/6685/5206>. Acesso em: 03 mar. 2023.

- MEZZALIRA, Adinete Sousa da Costa; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Acompanhamento e promoção do desenvolvimento na Educação Infantil: algumas contribuições da Psicologia Escolar. **Aletheia**, Canoas, n. 35-36, p. 22-35, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942011000200003. Acesso em: 03 mar. 2023.
- NICOLAU, Vânia Rodrigues. **O desenvolvimento cognitivo na educação infantil por meio do lúdico**. 2018. 38 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) — Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/21170/1/desenvolvimentocognitivoedcacaoinfantil.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2023.
- OLIVEIRA, Bruna Patrycia Waligura de; GURTAT, Ana Karoline Gomes; REIS, Aline Henriques. Manejo dos pais frente à expressão de raiva dos filhos. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 23, n. 2, p. 279-293, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pustf/a/nbHsvdFXtKPVtWYxkRMrL-3D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 mar. 2023.
- PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento humano**. Tradução: Carla Filomena Marques Pinto Vercesi. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 2011. v. 20.
- SIGNORETTI, Adriana Elizabeth R. S. *et al.* Educação e cuidado dimensões afetiva e biológica constituem o binômio de atendimento. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 18, n. 72, p. 5-8, 2002.
- SILVA, Juliane Lima Pereira da. **Relações familiares e desenvolvimento socioemocional infantil em contextos de vulnerabilidade social**. 2019. 97f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- SQUASSONI, Carolina Elisabeth; MATSUKURA, Thelma Simões; PINTO, Maria Paula Panúncio. Apoio social e desenvolvimento socioemocional infantojuvenil. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 27- 35, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/62651/87287>. Acesso em: 03 mar. 2023.
- TAQUETTE, Stella R.; BORGES, Luciana. **Pesquisa qualitativa para todos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

Capítulo 4.

Encontros e (re)encontros sobre a educação do surdo: desmitificando a cultura surda e potencializando o processo de ensino e aprendizagem

Bianka Pires Andre¹

Joicy de Souza Ribeiro Quitete²

Luane Gomes de Azevedo³

Michele da Silva Bastos Rodrigues⁴

DOI: 10.52695/978-65-5456-054-2.4

-
- 1 Doutora em Educação pela Universidade de Barcelona (UB) e Professora Associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), atuando como professora e coordenadora da disciplina no curso de Licenciatura em Pedagogia e professora do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem.
 - 2 Mestranda em Cognição e Linguagem na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Tutora a Distância do Consórcio CEDERJ e Psicopedagoga da Prefeitura de São João da Barra – RJ.
 - 3 Pós-Graduada em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia (FAVENI), Pedagoga da Secretaria de Educação de Cardoso Moreira e Tutora Presencial do Consórcio CEDERJ.
 - 4 Pós-Graduada em Supervisão Escolar e Orientação Educacional (PROMINAS) e Gerente de Projetos da Secretaria de Educação de São João da Barra.

Introdução

A educação brasileira representa um cenário de lutas para a garantia do direito de todos, visando a efetivação da inclusão. As políticas públicas inclusivas tendem a fortalecer as práticas educacionais, objetivando minimizar as barreiras excludentes e operacionalizar ações que são consideradas como basilares para execução dos direitos universais, sendo, neste estudo, destacado o aluno surdo.

Concepções errôneas com características preconceituosas e discriminatórias estão presentes nos contextos escolares, acontecendo por falta de compreensão e cumprimento da legislação vigente e/ou por considerações subjetivas de cada indivíduo que acabam contribuindo para o processo educativo excludente. Assim, minimizar os impactos negativos na vida escolar do aluno surdo é de suma importância e desmitificar a cultura surda poderá ser um diferencial no processo de ensino e aprendizagem que visa a inclusão escolar.

Este estudo tem como objetivo desmitificar aspectos culturais sobre o aluno surdo, valorizando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua que amplia a acessibilidade comunicacional. Objetiva, ainda, diferenciar aspectos sobre a surdez: viés cultural e patológico, e compreender a educação bilíngue como propulsora da inclusão do aluno surdo.

A metodologia da pesquisa está ancorada em aportes teóricos com estudo descritivo por meio de obras de diversos autores como Gesser (2009), Lima (2004), Lopes (2007), entre outros. Também se baseia em aparatos legais brasileiros, como a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) e a Lei Federal nº 10.436 (Brasil, 2002), conhecida como Lei de Libras, que a oficializa como língua, portanto, meio de comunicação e expressão da comunidade surda.

Assim, a primeira parte do estudo concentra-se em apresentar ao leitor concepções diversificadas que estão relacionadas à cultura do aluno surdo e que precisam ser compreendidas e disseminadas visando transformações conceituais e atitudinais no ambiente educacional. A segunda parte ressalta que a potencialização da inclusão é intrínseca à necessidade de transformações no processo de ensino e aprendizagem com a valorização do bilinguismo. Espera-se que o estudo amplie as formas de compreensão da cultura surda, proporcionando reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem e compreendendo a relevância do bilinguismo na inclusão do aluno surdo.

Desmitificando aspectos culturais sobre o aluno surdo

A escolarização do aluno surdo como processual e contínua almeja um processo de ensino e aprendizagem equitativo, visando o pleno desenvolvimento das potencialidades dos alunos surdos e a promoção do cumprimento das políticas públicas inclusivas. Destaca-se a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), documento principal para garantia dos direitos civis e eixo norteador das demais normatizações que impulsionam transformações no cenário educativo.

Nessa trajetória, os desafios impulsionaram diversas conquistas no campo educacional, principalmente o acesso e permanência dos surdos no ensino regular e o reconhecimento da Libras como língua oficial da comunidade surda por meio da Lei Federal nº 10.436 (Brasil, 2002):

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

Nessa perspectiva, a educação do surdo é contemplada com o reconhecimento nacional da Libras (BRASIL, 2002) como língua da comunidade surda, possibilitando o fortalecimento de uma língua que, em seu contexto histórico e cultural, marcou um percurso de significação identitária. Além disso, foi palco de lutas constantes de um grupo minoritário que desejava a devida legalidade da sua língua de sinais em um país predominantemente ouvinte.

Em uma sociedade predominantemente ouvinte, o aluno surdo tem diversas dificuldades, assim, sua representação social nem sempre está associada às suas reais potencialidades, mas poderá ser caracterizada e/ou rotulada por concepções errôneas. Um dos fatores que contribuem para as concepções errôneas sobre o surdo são os impasses para e da acessibilidade comunicacional que dificultam a interação entre alunos surdos e ouvintes.

Muitos são os mitos que, na relação entre surdos e ouvintes, imperam e geram situações constrangedoras, opressoras e excludentes com o aluno surdo. Essas situações míticas são comuns, como, por exemplo, por ouvintes considerarem o surdo uma pessoa “incapaz” ou até mesmo com deficiência intelectual, conforme mencionado anteriormente. Contudo, mesmo

que fossem pessoas com deficiência intelectual, algo que não está relacionado à surdez, o aluno surdo, como qualquer outra pessoa, possui direitos legalmente constitucionais que precisam ser respeitados, portanto, não pode sofrer com o preconceito.

Desmitificar pensamentos que inferiorizam o aluno surdo faz-se necessário para ampliar, valorizar, promover e disseminar a cultura surda, a qual apresenta o surdo como um sujeito feito qualquer outro: sujeito de direitos e deveres, promovendo um processo de ensino e aprendizagem harmonioso entre surdos e ouvintes e fortalecendo as relações em que o respeito é basilar.

Inicialmente, pressupõe a compreensão que o aluno surdo não precisa aprender a oralizar para interagir socialmente, pois, conforme citado por Gesser (2009):

A oralização deixou marcas profundas na vida da maioria dos surdos. Pode-se dizer que a busca desenfreada pela recuperação da audição e promoção do desenvolvimento da fala vocalizada pelo surdo são objetos que se traduzem em vários sentimentos: desejo, dor, privação, aprovação, opressão, discriminação e frustração (Gesser, 2009, p. 50).

Portanto, os alunos surdos, por longas décadas, sofreram na busca constante de desenvolver sua oralidade, visando atender as normas do ouvinte, pois precisavam para viver em uma sociedade em que ainda há traços excludentes e, por longos séculos, se perpetuou o pensamento que ser ouvinte é “normal” e ser surdo é “anormal”. Para oralizar, o surdo tinha que realizar treinos, que, segundo Gesser (2009), eram mecanizados, exaustivos, repetitivos e não valorizavam a cultura surda por meio da língua de sinais.

Nesse sentido, Gesser (2009) relata a experiência de uma colega surda chamada na sua obra de Paula. Paula tem um irmão surdo, ambos são fluentes em Libras, mas a trajetória é diferente. Paula foi incentivada a aprender a língua de sinais, já seu irmão, por ter nascido em outra época, é oralizado. Assim, por longos anos muitas pessoas acreditaram que a língua de sinais era “vista como uma língua perversa e inadequada” (Gesser, 2009, p. 51). Esse é um tipo de exemplo expressivo para a compreensão da questão da oralização quanto ao desenvolvimento da pessoa surda mencionado por Gesser (2009).

Portanto, o irmão da Paula tem uma construção social diferente da irmã, pois Paula aprendeu a Libras, seu contato com a cultura surda foi um diferencial para seu desenvolvimento, ocorrendo de forma natural. Já seu irmão precisou aprender a oralizar, por imposição de uma sociedade excludente. Apesar da fluência em Libras,

[...] enquanto Paula demonstra curiosidade em fazer treino labial e fono-articulatório, seu irmão — com o intuito de preservá-la e protegê-la — tenta convencê-la a todo custo a desistir disso, porque “a língua dos surdos É a língua de sinais e os surdos têm preconceitos contra aqueles que querem ou gostam da oralização” (Gesser, 2009, p. 51).

Essa história retrata situações específicas de desenvolvimento linguístico, expressam o lado opressor da oralização enquanto ferramenta ideológica e dominadora da cultura ouvinte e dá visibilidade à língua de sinais enquanto língua natural do surdo, como identidade cultural.

Contudo, é preciso ter a consciência da diversidade de identidades culturais que fazem parte do ambiente educacional, então, não há como excluir a cultura ouvinte da cultura surda, pois

Pensar o surdo no singular, como *uma* identidade e *uma* cultura surda, é apagar a diversidade e multiculturalismo que distingue o surdo negro da surda mulher, do surdo cego, do surdo índio, do surdo cadeirante, do surdo homossexual, do surdo oralizado, do surdo de lares ouvintes, do surdo de lares surdos, do surdo gaúcho, do surdo paulista, do surdo de zonas rurais... (Skliar, 1998; Gesser, 2006, 2008 *apud* Gesser, 2009, p. 55).

Então, promover e multiplicar a diversidade humana e seus aspectos culturais são de extrema importância. As pessoas precisam ter consciência de que o respeito é fundamental para interação social significativa, sem sistemas opressores como imposição da oralização, mas, que os sujeitos possam fazer suas escolhas e compartilhar sem nenhum preconceito.

Outra questão que precisa ser desmitificada é a crença de o aluno surdo ser mudo, sendo considerado “mudinho”. A surdez está relacionada à perda auditiva, portanto, possui tipos e graus diferentes. De acordo com Santos,

Lima e Rossi (2003) apud Gesser (2009), a surdez poderá ser do tipo condutiva, neurosensorial ou mista.

A condutiva ocorre por uma “alteração na orelha externa (meato acústico) e/ ou média (membrana timpânica, cadeia ossicular, janelas oval e redonda e tuba auditiva”. Já o tipo neurosensorial afeta a cóclea e/ ou o nervo auditivo. As perdas auditivas mistas, por sua vez, englobam alterações condutivas e neurosensoriais (Santos; Lima; Rossi, 2003 apud Gesser, 2009, p. 72).

O grau da surdez poderá ter variações de acordo com Santos, Lima e Rossi (2003) apud Gesser (2009), podendo o grau da surdez ser considerado leve, moderado, moderadamente severo, severo e profundo. Essa classificação é aferida por meio dos decibéis e é concluída por meio do exame de audiometria realizado pelo profissional otorrinolaringologista.

Assim, o exame caracteriza o grau da surdez e não da mudez, podendo constatar que a questão de ser surdo não está relacionada a ser mudo. A faculdade de não desenvolver a fala é devido ao comprometimento auditivo e não vocal com comprometimento nas cordas vocais; isso sim poderia comprometer a fala da pessoa.

Quando se refere à pessoa surda, é importante saber com clareza que o comprometimento é auditivo, então, caso o surdo deseje desenvolver a oralização, precisará fazer treinos orofaciais e recorrer a profissionais para estimularem sua oralização, como o fonoaudiólogo. Então, chamar o aluno surdo de mudo, além de ser controverso com a situação patológica da surdez, é considerado pejorativo, pois o surdo é surdo, e não há outra terminologia para utilizar.

Outra questão relevante sobre o aluno com surdez e que está diretamente relacionada com o desenvolvimento do aluno são as terminologias que estão correlacionadas com o viés cultural e patológico da surdez. No viés patológico, a surdez é vista como uma doença, considera-se o aluno com uma deficiência auditiva, assim, precisa de intervenções médicas para fazer parte da sociedade, como, por exemplo, desenvolver sua oralidade com o uso de implante coclear, uma intervenção cirúrgica com fins terapêuticos (Gesser, 2009).

No viés cultural, os surdos reconhecem que a língua de sinais é sua identidade cultural, portanto, não precisam aprender a oralizar para estarem em sociedade, interagindo significativamente com ouvintes por meio da língua

de sinais. Então, o aparelho auditivo comprometido não é algo que precisa de reparos e, assim, os surdos conseguem desenvolver suas habilidades linguísticas com a língua de sinais, pois “é importante frisar, todavia, que os surdos e ouvintes que usam e valorizam a língua de sinais assumem uma postura positiva diante da surdez” (Gesser, 2009, p. 64).

Esses são alguns aspectos que, caso não sejam desmitificados no ambiente escolar, poderão comprometer o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. Portanto, qualquer proposta que busque a educação inclusiva precisa maximizar a cultura surda e promover que os mitos sejam substituídos pela valorização de ser um aluno surdo, assim como um aluno ouvinte.

A educação bilíngue na inclusão do aluno surdo

No panorama da educação dos surdos, o bilinguismo vem se destacando e sendo alvo de discussão, visto que a implementação e efetivação dessa abordagem educacional contribui na aprendizagem significativa do estudante, propiciando a inclusão dele no ambiente escolar. Assim, segundo Fernandes (2015, p. 23), “o indivíduo bilíngue é, portanto, um agente que usa e utiliza dois sistemas simbólicos distintos, com signos distintos objetivando representar conceitos”. Portanto, o bilinguismo permite o acesso a dois sistemas distintos da língua, estruturando formas de pensamentos que contribuem para o desenvolvimento cognitivo e linguístico do indivíduo surdo.

A educação bilíngue para surdos não é um debate que surgiu atualmente, pois muitas reflexões vêm sendo construídas ao longo do tempo. Nesse sentido, Goldfeld (1997) expõe que:

O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos, e, como Segunda língua, a língua oficial de seu país [...] os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez (Goldfeld, 1997, p. 38).

Portanto, a construção linguística precisa propiciar processos naturais no desenvolvimento, de forma contextualizada e flexibilizada às suas vivências

e experiências. Porém, nem sempre esse pensamento esteve presente nas abordagens educacionais. De acordo com Lima (2004), a educação bilíngue para os surdos é uma abordagem que vem confrontar não somente o fracasso na escolarização dos surdos, mas também práticas pedagógicas que permearam a educação desses sujeitos. As abordagens educacionais oralistas e a comunicação total eram utilizadas e consideradas nos ambientes educacionais como forma de minorar as dificuldades escolares vivenciadas, sobretudo na aquisição da língua portuguesa.

As abordagens educacionais oralista e comunicação total estão presentes em grande parte da trajetória educacional dos surdos; é relevante compreender ambas para diferenciá-las do bilinguismo. Portanto, a abordagem oralista “[...]visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português)” (Goldfeld, 1997, p. 33).

O oralismo, ao considerar a oralização sua meta principal e ao não valorizar realmente o diálogo espontâneo e contextualizado, na única língua em que este é possível para a criança surda, a língua de sinais, provoca diversos danos ao desenvolvimento lingüístico e cognitivo desta criança já que o desenvolvimento cognitivo é determinado pela aquisição da linguagem, que deve ocorrer através do diálogo contextualizado (Goldfeld, 1997, p.159).

Consequentemente, apesar de haver a possibilidade de atingir o objetivo, a oralização não consegue prevenir danos no desenvolvimento das crianças surdas. Outra abordagem educacional é a comunicação total, que “[...]defende a utilização de recursos espaço-viso-manuais como facilitadores da comunicação” (Goldfeld, 1997, p. 38). A comunicação total valoriza mais a comunicação do que a língua, porém, por não oferecer uma língua de fácil acesso à criança, não supre as necessidades que possam lhe servir de ferramenta do pensamento.

Dentre as três abordagens educacionais que se destacam no Brasil na educação do surdo, Goldfeld (1997) aponta que todas são relevantes e representativas do trabalho com esses sujeitos, contudo, ressalta o bilinguismo, afirmando ser:

A melhor opção educacional para a criança surda, pois a expõe a uma língua, de fácil acesso, a língua de sinais,

que pode evitar o atraso da linguagem e possibilitar um pleno desenvolvimento cognitivo, além de expor a criança à linguagem oral, que é essencial para seu convívio com a comunidade ouvinte e a sua própria família (Goldfeld, 1997, p.160).

A autora ainda sustenta que o ambiente linguístico deve ser o mais adequado possível à criança surda, de modo a facilitar a aquisição da língua de sinais, evitando o atraso da linguagem e todas as suas consequências, em termos de percepção, generalização, formação de conceitos, atenção e memória. No caminho dessa discussão, Fernandes e Rios (1998) expõem o que diz respeito à proposta de educação bilíngue.

Educação com bilingüismo, não é, portanto, em essência, uma nova proposta educacional em si mesma, mas uma proposta de educação onde o bilingüismo atua como uma possibilidade de integração do indivíduo ao meio sociocultural a que naturalmente pertence, ou seja, às comunidades de surdos e de ouvintes. Educar com bilingüismo é “cuidar” para que, através do acesso a duas línguas, se torne possível garantir que os processos naturais de desenvolvimento do indivíduo, nos quais a língua se mostre instrumento indispensável, sejam preservados (Fernandes; Rios, 1998, p. 14).

Assim, pode-se afirmar que o bilinguismo permite a inserção dos indivíduos na sociedade, resgatando e valorizando seu modo singular e natural de se expressar e comunicar, propiciando o acesso a duas línguas e garantindo seu desenvolvimento linguístico e cultural. Tendo em vista os meios legais da garantia de educação bilíngue para surdos, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), assegura mais uma vez a Libras como meio legal de comunicação e expressão, enfatizando a obrigatoriedade da oferta da língua desde a educação infantil nos seguintes termos:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a

alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (Brasil, 2005).

Ressalta-se que a normativa é enfática quanto às especificidades de cada etapa da educação básica. Posteriormente, no mesmo artigo considera que “§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (Brasil, 2005).

Segundo Lopes (2007), a proposta bilíngue pressupõe a aquisição de duas línguas, qualquer que seja sua formulação. No entanto, percebe-se que os surdos dominam a língua de sinais, mas não a língua portuguesa. Consequentemente, as propostas educacionais estão equivocadas. A natureza bilíngue das propostas educacionais deve começar com o reconhecimento cultural dos surdos, que não segue a normalização dos ouvintes que oralizam, assim, evidencia-se a necessidade de gerir a diferença e a diversidade.

Correia (2003), a respeito da diversidade, define-a como:

[...] o conjunto de diferenças individuais, por exemplo, estilos cognitivos e de aprendizagem, interesses, experiências adquiridas, capacidades e condições orgânicas e ambientais que, em muitos casos, devem ser objecto de intervenções individualizadas e apoios educativos apropriados (Correia, 2003, p.13).

Esta tomada de consciência da escola sobre a diversidade dos seus alunos será fundamental para a construção de uma escola para todos e de todos, que não se limite à presença física (Rodrigues, 2003; Correia, 2003). Portanto, as escolas são obrigadas a tomar medidas efetivas para desenvolver uma pedagogia que deve ser adequada às necessidades dos alunos.

A língua de sinais permitirá que o surdo se torne um ser humano pleno, por meio da apropriação de conceitos científicos, disponíveis na educação formal. O uso dessa língua, embora seja um critério básico, não deve ser considerado como a solução para todos os problemas que surgem na educação.

Considera-se que outros fatores de ordem social, cultural e político implicam de forma ativa na aprendizagem, mas a escola, como espaço de luta e preocupação constante em oferecer educação de qualidade, deverá atender às expectativas e necessidades dos alunos surdos para que eles possam se desenvolver plenamente como cidadãos, com interdependência e autonomia.

Contudo, nem sempre o aluno surdo tem a possibilidade de aprender a língua de sinais como língua materna e posteriormente aprender a língua portuguesa na modalidade escrita e/ou oral, se desejar. É imprescindível que seja ofertada a possibilidade da educação bilíngue para que o aluno surdo tenha contato com a língua de sinais e possa desenvolver suas habilidades linguísticas de forma plena.

Conclusão

A educação dos surdos na linha do tempo é caracterizada por traços de imposições, contradições e implicações, marcadas por movimentos de segregação, exclusão e integração. No decorrer dessa trajetória, a comunidade surda passou a criar mecanismos de lutas e resistências, a fim de que seus direitos fossem garantidos.

A desmitificação de conceitos errôneos sobre a surdez e a pessoa surda mostrou-se como diferencial na conquista de educação significativa que valoriza o sujeito na sua totalidade, dando ênfase e valorizando sua cultura, a comunidade surda.

Dessa forma, novos princípios de inclusão, com as políticas públicas e alternativas múltiplas de construção de conhecimentos, provocam a necessidade do envolvimento com a questão do ensino de surdos a partir de sua relação dialógica, dinâmica, processual e contínua no ambiente escolar enquanto instância de formação de sujeitos.

Então, é primordial a ressignificação do ambiente educacional do surdo, pois não basta simplesmente deslocar o eixo da discussão para os tipos de processos de ensino ou para os conteúdos mais ou menos adequados. É necessário primeiramente ter uma visão global do sujeito enquanto indivíduo cultural e com direito de se desenvolver em todos os seus aspectos, de acordo com suas especificidades.

Assim, as ações educacionais inclusivas são necessárias para que os conteúdos e as práticas pedagógicas sejam reinventadas por meio da adequação, contextualização, reflexão e flexibilização, pois assim a construção do conhecimento não se delimita apenas no êxito acadêmico, mas também propiciará ao sujeito uma vida plena em sociedade.

Portanto, a oferta da educação bilíngue para surdos vem como divisor de águas na inclusão do aluno surdo no ambiente educacional, que poderá permitir seu processo natural de desenvolvimento, trazendo significado a sua construção linguística e valorizando a língua da comunidade surda, sua identidade cultural.

Referências

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 11 jan. 2023.
- 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: Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 20 jan. 2022
- 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: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm Acesso em: 21 jan. 2022.
- CORREIA, L. M. Inclusão e Necessidades Educativas Especiais.** Porto: Porto Editora, 2003.
- FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DE SURDOS (FENEIS).** A educação que nós surdos queremos! *In*: PRÉ-CONGRESSO AO CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, 5., Porto Alegre, 1999. Disponível em: https://issuu.com/feneisbr/docs/documento_a_educacao_que_nos_surdos. Acesso em: 15 mar. 2023.
- FERNANDES, Eulalia; RIOS, Katia Regina. Educação com bilinguismo para crianças surdas.** Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1998.

- FERNANDES, Eulalia. **Surdez e bilinguismo**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-internacionalista**. São Paulo: Plexus, 1997
- LIMA, Maria do Socorro Correia. **Surdez, Bilingüismo e Inclusão**: entre o dito, o pretendido e o feito. 2004. 272 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185053/LIMA%20Maria%20do%20Socorro%20Correia%2004%20%28tese%29%20UNICAMP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- RODRIGUES, David. Educação Inclusiva: As boas e más notícias. In: RODRIGUES, David (org.) **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003. p. 35-55.
- SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a Psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (org.). **Educação & inclusão**: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153.

Capítulo 5.

Formação de professores para a prática de letramento com crianças surdas: uma revisão de literatura

Caroline dos Santos Florentino de Barros¹

Estêvam Farias Sá²

Ingrid Ribeiro da Gama Rangel³

DOI: 10.52695/978-65-5456-054-2.5

Introdução

A formação docente para a prática de ações que desenvolvam o letramento, principalmente com crianças surdas, ainda é um desafio, apesar de ser necessária para a garantia dos direitos de aprender de todas as crianças. Uma educação escolar verdadeiramente inclusiva se constrói, entre outros aspectos, com professores bem formados. Para tal, é importante que seja considerado um currículo formativo docente que contemple as especificidades do público que

1 Mestra em Ensino e suas Tecnologias – Instituto Federal Fluminense (IFF) Campus Campos Centro.

2 Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias do IFF – Campus Campos Centro.

3 Professora do Programa de Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias do IFF – Campus Campos Centro.

poderá ser atendido pelo professor, inclusive os estudos que envolvem a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

O letramento pode ser estimulado por meio de diversos caminhos, um deles pode ser a utilização da literatura infantil. A imaginação e a fantasia fazem parte da infância, fase na qual as crianças constroem suas percepções e interagem com o mundo gerando a construção de conhecimentos. Nessa perspectiva, as obras literárias podem ser excelentes condutoras ao mundo do imaginário, estimulando a criatividade e o desenvolvimento infantil por meio do acesso e da experimentação de díspares vivências.

Assim, surge o questionamento se as crianças surdas têm ao seu dispor as mesmas oportunidades — que as crianças ouvintes — de desenvolvimento do letramento. Reflete-se sobre como deve ocorrer a inserção da compreensão leitora e sua aplicabilidade para crianças surdas. Além disso, é importante entender a formação docente na perspectiva inclusiva, de forma mais específica, em relação às pessoas surdas. Nessa perspectiva, o objetivo do presente trabalho é investigar o que estudos acadêmicos desenvolvidos nos últimos anos abordam sobre a formação de professores para prática do letramento com crianças surdas.

Além desta introdução, o texto apresenta o referencial teórico, fundamentando a pesquisa. Em seguida, o percurso metodológico e a seção de resultados e discussão, trazendo a análise de textos selecionados por meio de comando de busca e critérios de inclusão e exclusão. Por fim, a conclusão evidencia as reflexões dos autores do artigo e as contribuições da pesquisa, seguida pelas referências, que listam as obras nas quais se fundamentam as argumentações do trabalho.

Referencial teórico: formação docente e as possibilidades de letramento da criança surda

A formação docente no Brasil ainda é frágil (Amaral; Novaes; Santos, 2021) e não prepara plenamente os docentes para atender a diversidade existente nas escolas. Seria necessária uma formação de qualidade que contribuisse para o trabalho com pluralidade das salas de aula. Paiva, Faria e Chaveiro (2018) enfatizam que, nos cursos de formação para professores, seria imprescindível um currículo que contemplasse o número de aulas efetiva-

mente pertinente para aprender Libras, sendo lecionada por surdos, possibilitando um real conhecimento da realidade da pessoa com a deficiência.

Torna-se importante enfatizar que Libras é uma língua, com estrutura e gramática próprias, por meio da qual os surdos interagem e percebem o mundo, sendo reconhecida pela Lei nº 10.436 (Brasil, 2002). A fim de regulamentar e trazer novas pautas que tratam da educação de surdos, o Decreto nº 5.626/2005 trouxe a obrigatoriedade da disciplina Libras nos cursos de formação inicial de professores e de fonoaudiologia, sendo optativa nos demais cursos (Brasil, 2005).

Dessa forma, esses dispositivos legais foram mais uma conquista para a comunidade surda brasileira, mas vale ressaltar que, ainda que os documentos tragam avanços, não contemplam nenhuma orientação específica sobre como a Libras (disciplina) deve ser trabalhada dentro dos cursos de formação de professores, necessitando de uma mobilização maciça para sua implementação. Segundo Kubaski e Moraes (2009), sem esse entendimento, a escola continuará tendo dificuldade em ensinar a compreensão leitora e da escrita a uma pluralidade de alunos. Práticas inclusivas demandam estudo. Especificamente no ensino voltado para pessoas surdas, é fundamental que os professores sejam preparados, fluentes em Libras. A formação é o caminho para garantir que os processos de ensino e aprendizagem sejam viabilizados.

De acordo com Carvalho, Cavalcanti e Silva (2019), a atuação do professor, no processo de aquisição da compreensão (leitura, escrita e sua aplicação) da língua portuguesa por estudantes surdos, também é de suma importância. São necessários maiores investimentos em formação docente de qualidade, distanciando as práticas pedagógicas do engessamento e do tradicionalismo, nas quais a diversidade humana não é contemplada e valorizada. Dessa forma, Oliveira Neto, Aguiar e González (2020) propõem que o professor se atente para todas as concepções que envolvem o processo de ensino da língua portuguesa, especificamente a alfabetização e letramento, para que seja possível a concretização de uma prática que favoreça à aprendizagem.

Para que seja possível compreender as diferenças entre o processo de letramento das pessoas ouvintes e das pessoas surdas, é necessário entender o conceito. Soares (2020, p. 50) explica letramento como sendo “[...] o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na

cultura escrita”. Nessa perspectiva, evidencia-se a importância do prazer pela leitura no desenvolvimento do letramento. Soares (2020, p. 63) defende que o letramento surgiu com a “[...] necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita”, salientando a importância das diversas modalidades textuais e gêneros que transitam dentro e fora do espaço escolar da criança.

O pensamento crítico e a habilidade de reflexão induzidos pela compreensão textual a partir do letramento e pela prática da leitura prazerosa, o deleite, podem ser alcançados por meio do desenvolvimento da compreensão leitora. Na verdade, o que se espera “[...] é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária” (Lerner, 2002, p. 28), transformando o simples ato de ler em práticas conscientes de leitura.

A prática social de pessoas surdas com a língua portuguesa é diferente da pessoa ouvinte. Considerando que a primeira língua natural dos surdos é a Libras, Alencar e Silva (2021) discorrem que as crianças ouvintes que têm contato com o estudo da língua portuguesa já trazem consigo experiências com o idioma. Já as crianças surdas, pela falta da audição, chegam ao ambiente escolar com pouco conhecimento ou nenhuma noção sobre a língua portuguesa. Em virtude disso, muitas vezes apresentam dificuldades de aprendê-la.

Nesse sentido, Cavalcante e Torres (2020) entendem que, em virtude de não se tratar de uma língua natural para os surdos e de ainda ser ensinada, na maioria das vezes, de forma oral, a comunicação se torna a principal barreira na interação com as pessoas e esse fato é refletido no ensino e no estímulo da leitura e do letramento. Para que os surdos tenham o seu direito linguístico assegurado, é fundamental que seja ensinada primeiramente a Libras, para depois ser ensinada a Língua Portuguesa na modalidade escrita (Brasil, 2002) nas escolas.

O ato de ler, de acordo com Paulo Freire (2017), inicia-se com a leitura que o sujeito faz do mundo, sendo esse um processo que ocorre antes da leitura da palavra. Quando o ato de ler se faz presente na escola, diante de toda a diversidade característica de seu público, por exemplo, é dada a possibilidade de aprendizagem, pois a leitura se consolida quando se entende o que é lido (Sim-Sim, 1998) de diferentes formas e maneiras. A leitura deve estar disponível para todos os alunos, surdos ou ouvintes, garantindo a acessibilidade e a inclusão.

Nessa perspectiva, como exemplo, a literatura infantil — com suas características de estímulo à imaginação, à criatividade e à criticidade — torna-se um caminho para além da leitura das palavras. Os textos literários, em diferentes formatos, podem oportunizar a ampliação de vivências e experiências, fomentando aprendizagens, a leitura e o letramento.

A literatura escrita para crianças, quando apresentada desde a tenra idade, pode dar condições para que o infante aprenda a formular ideias, a dialogar, a fazer relações com sua vida e a construir seus pensamentos, experimentando uma diversidade de viagens pelo mundo da imaginação e da fantasia. Para Sim-Sim (1998, p.7), “Ler é sempre uma forma de viajar, quer o mediador da viagem seja um livro, uma revista, o ecrã de um computador ou de um telemóvel. O passaporte exigido para essa viagem chama-se aprender a ler”.

Os textos literários voltados para a infância podem, trazendo elementos que desvelam e/ou representam a realidade, contribuir para a reflexão sobre a sociedade e a necessidade de se lutar pela efetivação dos direitos de todas as pessoas. Dessa forma, a literatura:

[...] não foge do lúdico, pois continua a transmitir emoções, a despertar curiosidade e a produzir novas experiências. Por outro lado, desempenha uma importante função social que é fazer com que a criança perceba intensamente a realidade que a cerca (Caldin, 2003, p. 6).

Para que as crianças surdas tenham acesso à literatura, por exemplo, é imprescindível que ela seja trabalhada de forma acessível na língua natural das pessoas surdas brasileiras, a Libras. Karnopp e Machado (2006) relacionam a literatura surda à cultura surda, pois, para ter significado, deve ser contada em língua de sinais de determinada comunidade linguística, sendo constituída, construída e contada, se possível, com a participação de pessoas surdas, que contribuirão com percepções de histórias de vida que são descritas pelos diferentes gêneros (Karnopp, 2010, p. 171). Para que faça real sentido, esses parâmetros precisam ser considerados e explorados diante da diversidade e da necessidade de acessibilidade e inclusão.

Nesse caminho, acredita-se que as possibilidades de leitura com as crianças, incluindo as surdas, são reais e importantes para promoção da educação em sua diversidade. As práticas pedagógicas inclusivas exigem preparo, ressignificação de olhares, ações e perspectivas que subsidiem o acesso ao

letramento e à compreensão de sua amplitude e possibilidade de trabalho pedagógico. Assim, professores e professoras terão mais condições de organizar atividades de ensino inclusivas nas quais a diversidade seja valorizada e as crianças possam desenvolver a compreensão leitora e a aplicabilidade em diferentes contextos.

Percurso metodológico

Para atender ao que foi proposto no objetivo do presente trabalho, foi desenvolvida uma revisão sistematizada de literatura (RSzL), que, de acordo com Sampaio e Mancini (2007, p. 84), pode ser considerada como “[...] uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema”. Nessa perspectiva, para a efetividade da RszL, é necessário que possa:

[...] integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente [...], que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras (Sampaio; Mancini, 2007, p. 84).

Os principais parâmetros para uma revisão sistematizada de literatura podem ser compreendidos a partir da definição da estratégia de busca, da delimitação e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos e a análise dos trabalhos incluídos na revisão (Sampaio; Mancini, 2007). Atendendo à premissa, realizou-se uma busca nas bases de dados Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico, utilizando o comando de busca “formação docente” AND “letramento” AND “crianças surdas”. Foram selecionados e ordenados por relevância artigos científicos, escritos em língua portuguesa, publicados no período de 2012 a 2022.

Resultados e discussão

Por meio da busca realizada em bases de dados, obteve-se o seguinte resultado:

Tabela 1 – Resultados da busca em bases de dados

Base de dados	Total de artigos	Número de artigos selecionados
Portal de Periódicos CAPES/MEC	05	01
SCIELO	0	0
Google Acadêmico	06	03

Fonte: organização própria.

Revelou-se, por meio da pesquisa, que há pouquíssimos resultados quando são buscados artigos científicos sobre a temática proposta. As questões apresentadas a partir do tema estão presentes no meio educacional, no entanto, os trabalhos científicos geralmente não acolhem a importância de uma discussão aprofundada, reduzindo-se à escassez de informações e de estudos. De acordo com Araújo, N., Freitas e Araújo, T. (2021, p. 790): “Sabemos que a criança surda possui limitações e o seu processo de ensino, aprendizagem, requer métodos e estratégias diferentes, àquelas aplicadas com crianças ouvintes”. Dessa forma, torna-se necessário investir em espaços para pesquisas, discussões e reflexões que favoreçam a implementação de condições para a plena aprendizagem dos estudantes surdos por meio de ações que garantam efetivamente a inclusão.

Iniciando a análise dos 4 artigos selecionados, no quadro 1, os trabalhos foram organizados com numeração sequencial que possibilitará reconhecê-los também nos quadros posteriores, de acordo com seus títulos, autores e anos de publicação.

Quadro 1 – Identificação dos artigos selecionados

Número do artigo	Títulos dos artigos selecionados	Autores	Ano de publicação
01	A proposta bilíngue na educação de surdos: práticas pedagógicas no processo de alfabetização no município de Colorado do Oeste/Rondônia.	Márcia Cristina Florêncio Ferreira Moret e J. G. Rodrigues.	2019
02	Libras e Formação Docente: da Constatação à Superação de Hierarquias.	Denielli Kendrick e Gilmar de Carvalho Cruz.	2020
03	Formação de Professores e Método de Ensino para Crianças Surdas.	Ednalva Gutierrez Rodrigues. Cláudia Maria Mendes Gontijo e Rogério Drago.	2020
04	Adaptação de materiais/recursos na educação de surdos: uma revisão bibliográfica.	Larissa da Costa e Lara Ferreira dos Santos.	2018

Fonte: organização própria.

Os artigos selecionados foram publicados entre os anos de 2018 e 2020, apresentando perspectivas atuais sobre: as possibilidades de uma alfabetização bilíngue; as relações entre Libras, a formação docente e os métodos de ensino específicos; e sobre a adaptação de materiais na educação de surdos. Embora tais temáticas sejam de suma importância para os meios acadêmico e educacional, elas não contemplam, em seus títulos, diretamente o assunto do presente trabalho, que propunha pesquisar as relações entre formação docente e práticas de letramento com crianças surdas.

No quadro 2, apresenta-se o levantamento dos objetivos dos artigos selecionados, na perspectiva de analisar as intencionalidades dos textos.

Quadro 2 – Objetivos dos artigos selecionados

Número do artigo	Objetivos dos artigos selecionados
01	Mostrar a eficácia da proposta bilíngue no processo de alfabetização dos surdos e proporcionar mais oportunidades e qualidade no processo educacional, uma vez que o oralismo e o bimodalismo/comunicação total não foram capazes de sanar a problemática quanto à alfabetização.
02	Analisar o espaço ocupado pela disciplina de Libras no currículo de um curso de licenciatura e qual sua competência formativa para o futuro professor.
03	Discutir a proposta de formação de professores e os embasamentos do método adotado para ensinar crianças surdas, no período de 1951 a 1961.
04	Analisar os materiais e conteúdos pedagógicos pensados para alunos surdos em contexto de educação inclusiva bilíngue.

Fonte: organização própria.

Observa-se que os objetivos dos artigos selecionados apontam para discussões que envolvem a análise do processo de alfabetização de alunos surdos, a formação docente — considerando currículos e métodos específicos — e também possíveis adaptações em materiais para favorecer a aprendizagem dialogando com as temáticas apresentadas no quadro anterior. No quadro 3, podem ser observadas as temáticas das discussões, em torno das bases teóricas, apresentadas pelos artigos.

Quadro 3 – Temáticas de discussões de base teórica dos artigos selecionados

Número do artigo	Temáticas das discussões de base teórica dos artigos selecionados
01	Histórico da educação para surdos.
02	Educação de surdos e formação docente.
03	Formação de professores e organização e embasamentos do método de ensino.
04	Educação de surdos na atualidade, o professor e o trabalho em sala de aula e currículo adaptado.

Fonte: organização própria.

Nas discussões de base teórica, os artigos apresentam argumentações fundamentadas em obras de diferentes autores sobre a educação para surdos em seus aspectos históricos e mais amplos, discutindo brevemente sobre a formação docente. Nesse sentido, encontram-se métodos de ensino para facilitar a aprendizagem da criança surda e, por fim, um panorama sobre aspectos atuais da educação de surdos, a prática docente em sala de aula e as possibilidades de um currículo adaptado.

No quadro 4, destacam-se as diferentes formas e os percursos metodológicos das pesquisas relatadas nos artigos selecionados.

Quadro 4 – Tipos de pesquisas dos artigos selecionados

Número do artigo	Tipos de pesquisas
01	Pesquisa-ação.
02	Investigação a partir da abordagem qualitativa.
03	Pesquisa histórica.
04	Levantamento bibliográfico.

Fonte: organização própria.

Os artigos selecionados apresentam diferentes percursos metodológicos para o desenvolvimento das temáticas que nortearam os caminhos de suas pesquisas a fim de coletar dados específicos que atendessem aos objetivos propostos. O quadro 5 descreve a síntese das contribuições dos artigos a partir das pesquisas e dos estudos desenvolvidos em cada artigo.

Quadro 5 – Síntese das contribuições dos artigos selecionados (continua)

Número do artigo	Recortes das conclusões descritas nos artigos selecionados
01	“[...] Durante toda a pesquisa-ação pode-se observar as principais dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização da aluna surda, uma das mais relevantes é o atraso no processo, pois deveria ser realizado nos primeiros anos letivos da aluna e não agora nos últimos. Assim fica evidente que esse processo de alfabetização dos surdos deve ocorrer da mesma forma que é realizado com alunos ouvintes, já nos primeiros anos de ensino. Lembrando que esse processo deve ser baseado na proposta bilíngue, pois é a ideal e capaz de promover um verdadeiro aprendizado”.
02	“[...] Cabe ressaltarmos que, provavelmente, a maior contribuição desta pesquisa seja desvelar os meandros que envolvem a disciplina de Libras dentro do curso de Pedagogia e como, a partir desse contexto, pensamos na disciplina em outros cursos de formação de professores. Todavia, para além disso, propomo-nos a pensar em horizontes que possibilitem repensar questões que se apresentam como barreiras para a maior contribuição da disciplina de Libras na formação do licenciado, não de modo prescritivo”.
03	“[...] Apesar das críticas que possamos fazer, na atualidade, ao movimento ocorrido nesse momento, é necessário salientarmos, como assinala Vygotski (1997) , que a escola e seus métodos sempre foram pensados com base na existência de um intelecto e órgãos avaliados como normais e a partir de etapas que levam à construção de conhecimentos cada vez mais elaborados. Assim sendo, o fato de haver, dentre outros movimentos, uma forte preocupação em adaptar a formação de professores e métodos de ensino à realidade e às condições das crianças surdas parece-nos um avanço importante que, inclusive, contribuiu para romper com uma <i>pedagogia hospitalar-medicamentosa</i> (termo usado por Vygotski, 1997) não somente para as crianças surdas”.

Quadro 5 – Síntese das contribuições dos artigos selecionados (conclusão)

04	“[...] Este estudo torna evidente que as ideias e objetivos trazidos nos registros encontrados são pertinentes e necessários para o meio educacional. No entanto, a falta de conhecimento necessário acerca da cultura surda, da Libras, e de maneiras de utilizar tais recursos em sala de aula, faz destas ideias e objetivos apenas teoria”.
----	---

Fonte: organização própria.

Os recortes das conclusões dos artigos evidenciam as contribuições das pesquisas e os esforços de seus autores em buscar aprofundamentos relacionados a questões que envolvem a aprendizagem da criança surda e a formação de seus professores. Percebe-se a real necessidade de garantir que todos os processos educacionais — incluindo os de alfabetização, leitura e letramento — sejam assegurados para todos os alunos, com deficiência ou não, com regularidade dentro do ano de escolaridade que está sendo cursado. Para tal, é necessário que a cultura surda e a Libras sejam consideradas dentro dos cursos de formação de professores desde o ensino médio até a graduação, discutindo-se os melhores caminhos, métodos e metodologias para subsidiar a prática docente.

Sendo assim, os trabalhos analisados demonstram a urgente necessidade de mobilizar esforços para que haja investimento na educação de crianças surdas, desde sua alfabetização até a formação de seus professores, perpassando pelas especificidades apresentadas pelo cotidiano escolar como currículos e métodos específicos. Contudo, ao considerar as possibilidades da formação de professores com foco no letramento da criança surda, temática do presente artigo, entende-se que é preciso maior fomento de pesquisas, especificamente, com este tema, de forma aprofundada, convertendo-se em ações práticas para o favorecimento efetivo da educação de crianças surdas com excelência em todos os aspectos.

O letramento por meio dos textos literários seria um exemplo de como pode ser trabalhado a partir do investimento em recursos e serviços que proporcionem a ampliação das habilidades da criança com o objetivo de garantir o acesso e a inclusão. Eles podem ser apresentados em diferentes meios e suportes. Para tal, pode-se contar com as funcionalidades dos recursos de tecnologia assistiva, que consiste em:

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Galvão, 2009, p. 26).

Segundo Jacaúna Neto, Silva, F. e Silva, L. (2021, p. 92), a formação docente “[...] precisa ser pensada como um mecanismo de resistência, contra conduta, e que ajude a propiciar mudanças ao que se tem discursado sobre a inclusão”. Nessa perspectiva, é necessário que os professores sejam formados para contemplar a diversidade existente em sala de aula, visando à emancipação de todos os alunos com deficiência.

Conclusão

Os resultados indicados pelo presente trabalho remetem à necessidade de profissionais da área da educação perceberem a urgência em refletir sobre a importância da formação de docente, inicial ou continuada, para o desenvolvimento de uma educação inclusiva com foco no desenvolvimento da leitura e do letramento. A literatura infantil põe-se, nesse contexto, como uma possibilidade para proporcionar o estímulo de todos os alunos, surdos ou não.

O objetivo proposto pela pesquisa foi alcançado na medida em que evidenciou e selecionou estudos acadêmicos desenvolvidos nos últimos anos que abordaram a formação de professores para a prática do letramento com crianças surdas. Diante da pesquisa realizada, demonstra-se também a urgência de se discutir mais a temática apresentada, visto que os resultados foram escassos mesmo diante da originalidade e da relevância dos trabalhos levantados.

Assim, destaca-se que estudos vindouros devem se amparar em perspectivas inclusivas que reflitam sobre a ampliação da acessibilidade para que práticas de letramento possam ser trabalhadas com equidade. É importante ainda que sejam priorizadas ações e práticas que estimulem o prazer pela leitura e a compreensão textual, tão caras ao desenvolvimento da criticidade das crianças.

Referências

- ALENCAR, R. M. G.; SILVA, S. M. Alfabetização infantil: barreiras encontradas por alunos surdos no ensino. **Humanidades & Inovação**, [s. l.], v. 8, n. 34, p. 166-177, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2161>. Acesso em: 16 mar. 2023.
- AMARAL, George; NOVAES, Henrique Tahan; SANTOS, José Deribaldo Gomes. As reformas educacionais e as políticas de formação docente no Brasil: o caminho para sua mercantilização. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 37-55, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9857>. Acesso em: 16 mar. 2023.
- ARAÚJO, N. F. M. A.; FREITAS, T. N.; ARAÚJO, T. W. G. de. literatura surda no processo educacional de estudantes surdos na educação infantil. In: CO-NEDEU. **Escola em tempos de conexões**. [s. l.]: Realize, 2021. p. 782-799. v. 1. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook1/TRABALHO_EV150_MD7_SA100_ID5695_14102021211601.pdf. Acesso em: 05 maio 2022.
- 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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 16 mar. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Sinais e dá outras providências Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 16 mar. 2023.
- CALDIN, Clarice Fortkamp. A função social da leitura da literatura infantil. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, Florianópolis, n. 15, p. 47-58, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2003v8n15p47/5235>. Acesso em: 16 mar. 2023.
- CARVALHO, M. E.; CAVALCANTI, W. M. A.; SILVA, J. A. Ensino de Língua Portuguesa para surdos: uma revisão integrativa da literatura. **Revista CEFAC**, [s. l.], v. 21, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/NSVCzXwCvdzjFMwGPZQG8jG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2023.
- CAVALCANTE, A. W. G.; TORRES, C. E. A. O ensino de língua portuguesa para alunos surdos: práticas de alfabetização e letramento. **Sinalizar**, [s. l.], v. 5, p. 1-27, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/55525/35763>. Acesso em: 16 mar. 2023.

- COSTA, L. da; SANTOS, L. F. dos. Adaptação de materiais/recursos na educação de surdos: Uma revisão bibliográfica. **Comunicações**, Piracicaba, v. 25, n. 3, p. 293-320, 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/3769/2247>. Acesso em: 16 mar. 2023.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**: Volume 22. São Paulo: Cortez, 2017.
- GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? *In*: MACHADO, G.
- J. C.; SOBRAL, M. N. (org.). **Conexões**: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1. ed. Porto Alegre: Redes, 2009. p. 207-235. Disponível em: <https://www.galvaofilho.net/assistiva.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2023.
- JACAÚNA NETO, A. F. J.; SILVA, F. J.; SILVA, L. C. F. Formação de professores na perspectiva da inclusão. *In*: EDUCAÇÃO Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão. [S. l.]: [s. n.], 2021. p. 80-93. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/articles/210604984.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2023.
- KARNOPP, L. B.; MACHADO, R. N. Literatura Surda: ver histórias em língua de sinais. *In*: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO 2., Canoas, 2006. **Anais** [...]. Canoas: ULBRA, 2006.
- KARNOPP, L. B. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 155-174, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/1605/1488>. Acesso em: 17 mar. 2023.
- KENDRICK, D.; CRUZ, G. C. Libras e formação docente: da constatação à superação de hierarquias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 571-586, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/q4YtCpbt9bmYH6GdsbbpnHc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2023.
- KUBASKI, C.; MORAES, V. P. O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas. *In*: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO—EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009. **Anais** [...]. [S. l.]: PUCPR, 2009. p. 3413-3419. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/bilinguismo.pdf. Acesso em: 17 mar. 2023.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- MORET, M. C. F. F.; RODRIGUES, J. G. A proposta bilíngue na educação de surdos: práticas pedagógicas no processo de alfabetização no município de colorado do Oeste/Rondônia. **HOLOS**, [s. l.], v. 35, n. 2, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5933/pdf>. Acesso em: 17 mar. 2023.
- OLIVEIRA NETO, A. M.; AGUIAR, A. L. O.; GONZALÉZ, D. G. Letramento na educação de surdos: cidadãos do agora construindo um amanhã. **Educa UMCH**, [s. l.], v. 15, n.1, p. 5-22, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7539895.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2023.
- PAIVA, G. X. dos S.; FARIA, J. G.; CHAVEIRO, N. O ensino de Libras nos cursos de formação de professores: desafios e possibilidades. **Sinalizar**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 68-80, jan./jun., 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/17544/5/Artigo%20-%20GI%C3%A9ncia%20Xavier%20dos%20Santos%20Paiva%20-%202018.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2023.
- RODRIGUES, E. G.; GONTIJO, C. M. M.; DRAGO, R. Formação de Professores e método de ensino para crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, p. 143-158, jan./mar. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339610941_Formacao_de_Professores_e_Metodo_de_Ensino_para_Crianças_Surdas. Acesso em: 17 mar. 2023.
- SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/689>. Acesso em: 17 mar. 2023.
- SIM-SIM, I. **Desenvolvimento da linguagem**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

Capítulo 6.

Práticas inclusivas e o trabalho docente

Caroline Cortes de Oliveira dos Santos¹

Caroline dos Santos Florentino de Barros²

Calili Cardozo dos Santos Paravidini³

Décio Nascimento Guimarães⁴

DOI: 10.52695/978-65-5456-054-2.6

Introdução

Com o aumento gradativo no número de matrículas de alunos com deficiência em diferentes instituições regulares de ensino, o professor teve seu papel ressignificado. Em conjunto, houve um crescimento no número de pesquisas relacionadas à educação em perspectiva inclusiva. Com essas transformações, para nós educadores, surgiram questionamentos como, por exemplo:

-
- 1 Mestra em Ensino e suas Tecnologias pelo Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro (IFF). E-mail: carolinecortes26@gmail.com.
 - 2 Mestra em Ensino e suas Tecnologias pelo Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro (IFF). E-mail: carolinesfbarros@gmail.com.
 - 3 Mestra em Cognição e Linguagem. Bolsista FAPERJ na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). E-mail: paravidinic@gmail.com.
 - 4 Doutor e mestre em Cognição e Linguagem (UENF). Professor do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem (UENF) e professor do Instituto Federal Fluminense (IFF). E-mail: decio.guimaraes@iff.edu.br.

“Como ensinar a pessoa com deficiência?”; “Nossa formação docente nos fornece os saberes necessários para ensinar em perspectiva inclusiva?”.

A partir de relatos de experiências de colegas docentes, percebeu-se a necessidade de discussões, estudos e reflexões críticas sobre a formação inicial e continuada de professores. Desse modo, levantaremos questões sobre as metodologias e práticas dos professores que formam professores nos cursos de licenciatura, bem como sobre os planos pedagógicos curriculares dos referidos cursos e as ementas de suas disciplinas. Este capítulo traz uma breve reflexão acerca de como as instituições formam os futuros professores, com ética, para mediar o processo de aprendizagem das pessoas com deficiência, criando meios para possibilitar a autonomia na busca pela construção do conhecimento e emancipação social.

O lócus do trabalho educativo, inclusivo e emancipatório

O processo educativo se caracteriza pela formação do homem (Saviani, 2013). Logo, é necessário refletir sobre o caminho que leva até tal formação, visto que ele precisa aprender a descobrir-se, a criar sua própria história. Nessa direção, a educação escolar torna-se um meio fundamental para o desenvolvimento do homem como sujeito participante na sociedade. Para Barroco (2011), a instituição escolar, utilizando-se do fazer educativo, deve proporcionar a formação humana, ou seja, promover o desenvolvimento da consciência do educando para a humanização e emancipação.

A palavra “escola” está sempre ligada à imagem de um imóvel, no entanto, uma escola é formada por pessoas. Sem a comunidade escolar, é simplesmente uma construção. Machado (2008, p. 116) comenta que uma escola é formada de indivíduos com variadas trajetórias e experiências de vida. Por isso, é preciso considerá-la como espaço de formação que necessita buscar maneiras de tornar o conhecimento mais acessível a todos os educandos, indo ao encontro de oportunidades que favoreçam o acesso e permanência efetiva e o aprendizado que propicie a emancipação humana.

Em razão disso, esse lócus “[...] deve oferecer condições para que esses conhecimentos sejam democratizados e objetivados pelos alunos independentemente de suas condições físicas, intelectuais, socioeconômicas e culturais” (Neves *et al.*, 2014, p. 44). A escola, em especial os professores, precisa

levar em consideração essa heterogeneidade e deve estar preparada para receber esses sujeitos. Segundo Siems-Marcondes (2019, p. 145),

O atendimento às demandas decorrentes dessas diversidades sociais e culturais dos estudantes exige, entre outros fatores, um olhar específico em relação à formação dos professores que atuarão diretamente com o universo da população escolar que concretamente se apresenta em nossas escolas (Siems-Marcondes, 2019, p. 145).

Assim, tratando-se desse processo de escolarização, é necessário continuar a luta pela busca de ações e políticas educacionais que visem o direito à educação de qualidade para todos, visto que o crescente número de alunos com deficiência no ensino regular em diferentes instituições de ensino fez emergir reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores. Como agentes principais na mediação da educação de qualidade e emancipação do sujeito, diante de sua importância e responsabilidade no processo de ensino e de aprendizagem, confirmam que sua formação profissional define a base de seu desempenho diante de exigências diárias que decorrem das situações que envolvem o compartilhar de conhecimentos.

Costa (2019) afirma que existem lacunas no processo de formação nos cursos de licenciatura, advindas de sua formação inicial. Quando chegam ao ensino superior, essas lacunas aumentam, semelhante a uma “bola de neve” descendo uma montanha nevada ou uma brincadeira de “telefone sem fio”.⁵

Diante das variadas realidades encontradas numa sala de aula, é relevante, em um curso de formação docente, a preocupação com a problematização, a reflexão e o debate acerca das diferenças para que os licenciandos possam (re)pensar e atuar na e com a diversidade (Amorim; Soares, 2021). Como conseguir isso?

5 Tradicional brincadeira popular em que as pessoas ficam lado a lado e a primeira da fila diz, em voz baixa, uma palavra ou uma frase no ouvido da segunda ao seu lado, a segunda fala a mesma palavra no ouvido da terceira e assim, sucessivamente, até que o último a escutar repita o que foi dito, em voz alta, para todo o grupo. O “segredo” deve ser dito uma única vez para cada pessoa, assim, é comum que seja mal entendido cada vez que for repassado, chegando totalmente diferente ao ouvinte final. Quanto maior o número de pessoas, mais deturpado fica o que foi dito (Farinelli, 2018).

Ao discutir a problemática da formação docente no ensino superior, algumas indagações nos fazem refletir: Estamos dando conta de formar professores para atuar nas e com as diferenças? Nossa formação inicial está sendo suficiente para habilitar esses novos profissionais que vão ministrar aulas nas escolas comuns inclusivas? Será que a solução está na formação continuada? (Costa, 2019, p. 54).

Para compreender o processo de formação de professores no ensino superior, tomamos esse “pensar” como base. Pagnez (2007, p. 38) salienta que se tem a necessidade de ampliação dos conceitos de “espaço geográfico, social, político, cognitivo e psicológico” na formação de professores. Assim, o indivíduo se estabelece como educando, alcançando um conjunto de pontos de vista, padrões e princípios que o torna capaz de elaborar e desenvolver atividades, funções, atitudes e saberes específicos.

Costa e Silva (2022) comentam sobre a necessidade de as metodologias de ensino aplicadas e os conteúdos dados estarem em constante aprimoramento, criando novos caminhos, sempre em conformidade com a realidade vivenciada em sala de aula. As vias são diversas. Para tanto, é importante que os educadores sejam capazes de aplicar essas metodologias e ensinar tais conteúdos como mediadores do processo. Para Machado (2008), pode ser possível reorganizar o currículo escolar tanto como estratégia funcional com o objetivo de favorecer o ensino e a aprendizagem quanto como para trazer políticas educativas e culturais que admitam a reorganização dos possíveis espaços de compartilhamento de saberes.

Na esfera da formação docente, é necessário reorganizar os espaços para que os saberes sejam para todos. Victor, Oliveira e Vieira (2018) mostram que os futuros profissionais da educação vêm sendo direcionados de forma subjetiva como indivíduos que ensinam, principalmente quando precisam descobrir ou fabular táticas pedagógicas para ensinarem para a multiplicidade de vivências. Sua subjetivação exige que passe da teoria à prática, ou seja, o professor deve se emancipar para poder emancipar.⁶

6 Tornar(-se) livre e independente; libertar(-se). (DICIONÁRIO ONLINE MICHAELIS). Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/emancipar/>. Acesso em: 24 mar. 2023.

Nesse sentido, é preciso pensar o professor como mediador do processo, de modo que, por meio de sua ação, venha contribuir no desenvolvimento de uma educação libertadora e de qualidade, em que a criticidade seja seu norte e exemplo a ser seguido pelos estudantes, afinal, a escola não pode vir separada da sociedade, não há possibilidade de neutralidade na prática educativa. Sendo assim, Freire (1980) defende a necessidade de educadores e educandos refletirem juntos de forma crítica sobre seu meio, de modo que ambos possam se sentir parte do processo de ensino e aprendizagem.

Ainda nesse contexto, de acordo com Paulo Freire (1979), uma relação bibliográfica não deve ser feita ao acaso com um grupo de livros qualquer. Deve haver fundamento na escolha, sabendo para quê, para quem e porque sugere. Para quem a recebe, não pode ver nela uma receita para aprender, mas sim um desafio. Estudar e ensinar exige intencionalidade e uma postura crítica, metódica. Afinal, ler livros sobre Ética e Cidadania não faz pessoas éticas e cidadãs (Rangel; Sendra, 2017). Segundo a Pedagogia de Paulo Freire, aprender já é uma forma de percepção do real e, portanto, não pode acontecer sem adquirir consciência (Freire, 1980).

Dessa forma, o conhecimento pode ser definido como resultado de interações entre pessoas e o meio (Morin, 1998). Aprender é indispensável à vida. Para Campos (1991), todo sujeito pode aprender e, por meio da aprendizagem, desenvolve os hábitos e costumes que o permitem viver. Tavares, Santos e Freitas (2016) esclarecem que o professor se destaca no contexto escolar e nos percursos da aprendizagem devido a sua estreita relação com os alunos, fato que o define como meio condutor do conhecimento e mediador de todo o processo. Evidencia-se, então, a importância de sua qualificação para o trabalho docente, essencial para que se articule entre as inúmeras situações corriqueiras do ambiente escolar, definindo suas ações e práticas em sala de aula.

Os desafios e dificuldades expostos pela diversidade e especificidades apresentadas pelas características individuais de cada aluno demonstram a fragilidade na formação docente, fato que não deve ser encarado como justificativa ao fracasso, como afirma Gomes (2014), mas como propulsor para uma busca efetiva por formação contínua. Desse modo, almeja-se destinar a todas e todos o acesso ao ensino, à aprendizagem e, conseqüentemente, à educação de qualidade, excluindo as possibilidades de práticas capacitistas que reforcem o surgimento de barreiras, sejam elas atitudinais, de comunicação e informação ou tecnológicas.

Nesse contexto, o acesso à educação, constitucionalmente direito de todos os cidadãos (Brasil, 1988), é também previsto e assegurado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº. 13.146 (Brasil, 2015), para as pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino, com objetivo de potencializar seu processo de ensino e de aprendizagem, sendo preservados de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015). Para tal, fica evidente a urgência em discutir e investir em ações que priorizem a formação docente ampla e integral, para atender uma necessidade impreterível diante da realidade de inúmeros estudantes.

Dialogando com o exposto, Tavares, Santos e Freitas (2016, p. 531) consideram que:

[...] o que se propõe é que os currículos de formação docente contenham, não apenas disciplinas específicas à temática da inclusão, mas também que esta seja abordada de forma transversal em várias outras disciplinas dos cursos de formação. Acredita-se que assim, a inclusão não mais será vista de forma fragmentada e ainda poderá se tornar assunto cada vez mais natural em discussões, em cursos de graduação (Tavares; Santos; Freitas, 2016, p. 531).

Logo, evidencia-se que a formação docente voltada para práticas inclusivas deve concentrar-se em ações norteadas pelos princípios da diversidade, redefinindo e repensando ações pedagógicas excludentes. Como defende Castro e Alves (2018), todos os educandos são seres únicos, sem falsos rótulos que os aproximem de ideais vazios e generalistas ou, até mesmo, de modelos pré-estabelecidos. Para os referidos autores, no contexto escolar não deve haver espaço para seletividade e injustiça, e sim deve-se objetivar o pleno desenvolvimento de todos os educandos, sejam eles com deficiência ou não.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (Brasil, 1996) afirma que, para a inclusão ocorrer de fato é necessária a oferta de apoio especializado a todos os alunos que assim necessitarem, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996). Dessa forma, o apoio deve ser ofertado paralelo à sala de aula regular, visando a possibilidade de implementar novos meios e modos para que a aprendizagem ocorra, fato que não exige o professor da turma de se preparar para atender os estudantes em suas especificidades.

Ao mesmo tempo, é preciso enxergar tal apoio como uma parceria para novas conquistas que abrangem o sucesso de cada educando.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) enfatiza que o professor deve basear sua formação inicial e continuada em conhecimentos específicos da área da Educação Especial, buscando sua habilitação para atuar em salas de aula, de acordo com as especificidades de cada educando, e observando a necessidade de intervenções específicas e encaminhamentos para serviços e atendimentos externos.

No entanto, é necessário ir além, ao refletir sobre a necessidade de considerarmos o Desenho Universal, definido como “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” (Brasil, 2015), para a educação, como ponto de partida para o desenvolvimento de ações pedagógicas. Antes de questões conceituais, é preciso voltar-se para o desenvolvimento pleno do educando, seu acesso e permanência de qualidade nos espaços escolares.

Desse modo, é necessário explorar as disciplinas e estudos na área da inclusão escolar na formação dos docentes para as efetivas mudanças nas metodologias, estratégias de ensino e nas práticas avaliativas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem de todos os educandos, em uma perspectiva emancipatória e dialógica. Objetiva-se, portanto, dar condições para a atuação efetiva de todos os estudantes no ambiente escolar, ao mesmo tempo, não deixando de estar atento quanto, como ressalta Figueiredo (2012), às dificuldades do processo de construção do conhecimento no ambiente escolar, as quais não devem se sobrepor às características particulares dos alunos.

No entanto, a escola, ao explorar os conhecimentos que devem ser compartilhados com o educando, culmina na formação, em que o “[...] conteúdo desse saber é essencialmente relacionado aos usos produtivos ulteriores, segundo uma lógica instrumental do saber [...]” (Laval, 2019, p. 72) para a inserção no mercado de trabalho, para o desenvolvimento profissional, a fabricação de produtos e atendimento às necessidades do mercado. Ou seja, preparar mão de obra para o setor produtivo, distanciando-se do desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia frente à toda trajetória da classe trabalhadora.

Nessa conjuntura, as noções de desenvolver competências, habilidades, alunos eficientes e proativos correspondem ao fundamento escolar numa

esfera de sistema de mercado, um ensino que prioriza as produções e atividades que valorizam as novas condições do mercado de trabalho e, conseqüentemente, visam a mão de obra qualificada. Por mais que exista uma logicidade nessas questões, para Rossler (2012), muitas delas são apresentadas com discussões instigadoras ao explicitar suas condutas baseadas no objetivo de formar cidadãos melhores,

[...] livres, adequados às novas exigências da sociedade moderna, [...] que saibam fazer (saber-fazer), que saibam aprender (aprender a aprender) e pensar criticamente por si sós; agir livremente, com competência, habilidade e responsabilidade. Enfim, falam de novos homens adaptados ao novo mundo, cabendo à educação o papel de melhorá-los, ou seja, produzi-los (Rossler, 2012, p. 69).

Brandão (2006), ao mencionar o tipo ideal de educação, aponta que o processo educativo existe no pensamento de todos os indivíduos e nos ideais dos grupos sociais, em que geralmente o que se almeja é a transformação do sujeito. Diante disso, a educação é um bem necessário para o desenvolvimento e participação ativa do ser humano na sociedade, de modo que o sujeito possa construir suas vivências para analisar de forma crítica e se impor em questões sociais e políticas em busca de melhorias para o seu meio. Para tanto, de acordo com Barroco (2011), torna-se essencial a luta contra os modelos opressores que acarretam a alienação ou empobrecimento do indivíduo, em prol de suprir as conveniências da sociedade.

Dessa forma, em uma perspectiva de formação docente emancipatória, entende-se que o professor deve compreender o diálogo como ação principal para manter uma relação horizontal com o aluno, possibilitando que ele se torne sujeito ativo de sua própria trajetória de aprendizagem. Assim afirmam Mariani e Carvalho (2009), ao defenderem a possibilidade da construção de um alicerce de ação reflexiva e dialógica, precursores do amplo desenvolvimento de habilidades e da consciência crítica.

Nessa perspectiva, é necessário que o professor se perceba como agente colaborador para uma educação emancipatória, buscando sua autonomia e almejando seu pleno desenvolvimento profissional (Cruz; Barreto; Ferreira, 2020). Conseqüentemente, essas ações refletirão em suas práticas de ensino, pois auxiliarão na construção de posicionamentos e olhares baseados na criticidade, favorecendo a emancipação discente.

Reflete-se, então, sobre os conceitos genuínos da prática pedagógica docente, entre eles o de ensinar, não apenas sobre a ação de transmitir conteúdos com a intencionalidade de instruir, mas de transformar e emancipar, de estimular a criticidade, sem reduzir ou limitar quaisquer possibilidades de formação plena do aluno. Dessa forma, Freire (2001, p. 264) enfatiza que:

[...] ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto (Freire, 2001, p 264).

Por esse motivo, torna-se evidente a necessidade de reflexão constante sobre a prática docente, analisando de forma crítica as ações pedagógicas para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. As intervenções provenientes da reflexão sobre como se ensina remetem a novas perspectivas de como ocorre a aprendizagem, compreendendo que, a partir do que foi ensinado, o professor também aprende.

Conclusão

A perspectiva de uma educação inclusiva propõe práticas que potencializam e instrumentalizam a formação docente. Para tal, evidenciam-se as variadas possibilidades de metodologias, currículos e processos avaliativos, fazendo com que a diversidade se torne fator de extrema relevância como norteadora de uma prática pedagógica que visa o desenvolvimento de todas e todos, considerando as especificidades de cada pessoa.

Dessa forma, diante dos desafios impostos pelo cotidiano escolar, os professores compreendem-se como atores principais de sua própria formação. Constata-se então a necessidade de repensar questões estruturais das trajetórias formativas, que remetem e questionam os saberes que envolvem o trabalho docente. Nesse contexto, uma educação pautada em princípios de liberdade e da diversidade favorece a ampliação de espaços de aprendizagem nos quais o respeito e o enfrentamento da exclusão e da segregação são premissas permanentes.

Assim, muito além de uma comunicação clara ou do domínio dos conteúdos a serem ensinados, trata-se do comprometimento com a aprendizagem do estudante e com seu pleno desenvolvimento. E, acima disso, com sua própria qualificação para o exercício de uma docência que visa, de fato, um ensino que assegure a acessibilidade e busque eliminar barreiras que não permitem que todas e todos tenham oportunidades para aprender.

Referências

- AMORIM, F. L. A. de; SOARES, M. de C. S. Formação docente, diferença(s) e diversidades(s). **Formação em Movimento**, [s. l.], v. 3, i. 3, n. 7, p. 817-825, especial, 2021.
- BARROCO, S. M. S. Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 169-196.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 jul. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 jul. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 23 jul. 2021.
- BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº. 948, de 07 de outubro de 2007. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.
- CAMPOS, D. M. de S. **Psicologia da Aprendizagem**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991. 304 p.

- CASTRO, P. A. de; ALVES, C. de O. S. Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. **e-Mosaicos**, [s. l.], v. 7, n. 16, p. 3-25, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/38786>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- COSTA, V. B. da. Inclusão e permanência dos estudantes com deficiência na universidade: a constituição das barreiras pedagógicas. In: MÓL, G. de S.; MELO, D. C. F. de (org.). **Pessoas com deficiência no Ensino Superior: desafios e possibilidades**. 2. ed. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019. p. 52-61.
- COSTA, R. A. da.; SILVA, J. H. da. Reflexões sobre o ensino da matemática para estudantes com deficiência intelectual. In: GUIMARÃES, D. N.; MAGALHÃES, R. de. C. B. P.; MELO, D. C. F. de. **Práticas inclusivas na escola: caminhos e experiências**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022. p. 134-145.
- CRUZ, L. M.; BARRETO, A. C. F.; FERREIRA, L. G. Caminhos do desenvolvimento profissional docente na perspectiva freireana. **Com a Palavra, O Professor**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 12, p. 355-372, 2020. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/article/view/529>. Acesso em: 24 mar. 2023.
- FARINELLI, F. Memória e Atenção - Telefone sem fio. In: **#MãeComProsa**. Brasil: Terra, 2018. Disponível em: <https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/mulher/mae-com-prosa/memoria-e-atencao-telefone-sem-fio,9435e90f8a909ea681eb924e9a9540b6m3wddsom.html>. Acesso em: 22 set. 2021.
- FIGUEIREDO, R. V. **Escola de atenção às diferenças (Proposta da Série)**. TV Brasil, Brasília, 2012. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/saltoparaofuturo/episodio/escola-de-atencao-as-diferencas>. Acesso em: 05 jul. 2021.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 149 p.
- FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, [s. l.], v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805/11377>. Acesso em: 02 ago. 2021.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.
- GOMES, F. O. C. A formação docente, suas fragilidades e desafios. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, [s. l.], 2014. **Anais [...]**. [s. l.]: Realize, 2014. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2014/Modalidade_1datahora_18_06_2014_16_56_30_idinscrito_1639_89e558b3fd22a3ce6ea00c482002bb0c.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- MACHADO, M. M. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília, DF: UNESCO, 2008. 184 p.
- MARIANI, F. C.; CARVALHO, A. de L. A formação de professores na perspectiva da educação emancipadora de Paulo Freire. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA**, 2009.
- MORIN, E. **O método 4: as ideias: habitat, vida, costume, organização**. Porto Alegre: Sulina, 1998. 339 p.
- NEVES, A. J. *et al.* Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n.2, p. 43-70, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Jd3FJrfnHs4dDrLqLRSqJJw/?lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2023.
- PAGNEZ, K. S. M. M. **O ser professor do ensino superior na área da saúde**. 2007. 192 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- RANGEL, I. R. da G.; SENDRA, A. P. **Chapeuzinho Vermelho: de Perrault ao ciberespaço**. Campos dos Goytacazes: Essentia, 2017. 121 p.
- ROSSLER, J. H. A educação aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revis-tagerminal/article/view/9697>. Acesso em: 02 ago. 2021.
- SIEMS-MARCONDES, M. E. R., Formação de professores para inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial em suas interfaces com a educação indígena e a educação do campo. In: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. de; VIEIRA, A. B. (org.). **A educação especial e a consolidação da inclusão: múltiplos debates**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019. p. 144-163.
- TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. dos; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, p. 527-542, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2021.

VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. de; VIEIRA, A. B. (Org.). **Educação especial inclusiva:** conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. 304 p.

Capítulo 7.

O livro que reinventou o Jornal da Tarde¹

Vitor Luiz Menezes Gomes²

Victor Israel Gentilli³

DOI: 10.52695/978-65-5456-054-2.7

Houve o dia em que repórteres e editores, durante tradicional pelada do final da noite no “Túnel do Tempo” que ligava as redações do *Jornal da Tarde* (JT) e do *Estado de São Paulo*, derrubaram um quadro de Machado de Assis que compunha uma galeria vistosa de luminares da língua portuguesa que os patrões conservavam com orgulho. O sapato do pé direito de um jogador, entusiasmado com um lance, se soltou e foi parar no monóculo da imagem do escritor. Seguiu-se uma assembleia para deliberar entre as alternativas de contar tudo imediatamente para os chefes, tentar consertar a moldura e recolocá-la na parede ou guardar o que restou da obra para decidir com mais calma o que fazer. Venceu a terceira opção, e o que fizeram dias depois para

1 Resenha do livro *Jornal da Tarde - Uma ousadia que reinventou a imprensa brasileira* (Casagrande, 2019).

2 Doutorando em Cognição e Linguagem na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf). Jornalista. Professor no Curso de Jornalismo do Centro Universitário Fluminense (Uniflu).

3 Jornalista. Professor titular de Jornalismo do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal do Espírito Santo. Docente e pesquisador do corpo permanente do Programa de Pós Graduação em Comunicação e Territorialidades. Lia regularmente o jornal cuja história é contata no livro aqui resenhado, no decorrer da década de 1970.

solucionar o impasse é tão “a cara” da irreverência dos jornalistas do JT que, lamento frustrar o leitor, prefiro não contar. Seria um *spoiler* desnecessário. Assim como não se verá aqui o que um congresso de estudantes durante a Ditadura Militar do pós-1964 tem a ver com mortadela, com o ex-ministro José Dirceu (à época, um militante estudantil) e com uma tentativa de cobertura jornalística. Ou sobre como estapear um colega da redação para ajudá-lo a escapar da prisão.

Mas atestamos e damos fê de que estas, entre outras histórias deliciosas, estão no livro *Jornal da Tarde - Uma ousadia que reinventou a imprensa brasileira*, de Ferdinando Casagrande (2019), e elas já justificariam a leitura por alunos dos cursos de Jornalismo e interessados em geral pela imprensa — particularmente pelo modo como era feita no Brasil na segunda metade do século XX. Com redações cada vez mais enxutas, jornalistas em *home office*, com trabalhos precários ou simplesmente desempregados, é cada vez mais rara a vivência das gerações atuais em grandes veículos de comunicação. E os que sobreviveram foram de tal forma contaminados pelas formas burocráticas de gestão empresarial que esvaziaram a possibilidade de um comportamento tão pouco ortodoxo entre os profissionais. Há ambientes de redação, atualmente, que não se diferem muito daqueles de empresas de seguros.

O *Jornal da Tarde* surge em 1966 e foi oferecido a Ruy Mesquita quase que como um presente. Na sucessão de Julio Mesquita Filho para Julio de Mesquita Neto, a tradicionalíssima família Mesquita viu em Ruy, irmão de Julio Neto, um jornalista também com possibilidades de dirigir um jornal. Como o *Estado* (já chamado por alguns de *Estadão*) não podia ter dois diretores, criaram um outro jornal para o outro irmão. Dispensável esclarecer que a empresa ia muito bem e mantinha seus métodos de gestão tradicionais. Seria um vespertino, circularia no início da tarde e não concorreria com o veterano tocado pelo irmão. A empresa tinha recursos à disposição e São Paulo era uma cidade que ainda permitia que kombis entregassem jornais a jornaleiros nos inícios de tarde.

A redação é o grande personagem do livro de Casagrande. E o autor optou por esquadrihá-la principalmente por meio da utilização de três movimentos que se fundem: conta-se uma breve história dos principais atores (repórteres e editores) — de onde vieram, como foram recrutados, onde passaram a atuar no JT; dependendo do momento em seus 46 anos de circulação (1966-2012), mostra-se um cenário de crise interna ou de retomada de um jornal

que, a despeito de toda a sua originalidade e contribuição para o jornalismo brasileiro, parecia desde o início um filho indesejado pela cúpula da família proprietária. Narram-se algumas das inovações gráficas e grandes reportagens do veículo, agraciado recorrentemente pelo prêmio *Esso*. Tudo isso muito marcado pelas trocas frequentes de comando e de perfil editorial — que fizeram do jornal um grande laboratório de jornalismo. Nas primeira três décadas de existência o *JT* manteve seu projeto com vocação bem definida. Fotos abertas, textos de muita qualidade, liberdade para os repórteres. Assim, foi um catalisador descolado de uma geração de leitores jovens. O livro descreve com grande talento e foca muito nesse período. Infelizmente, nos seus últimos anos reduziu o seu conteúdo à prestação de serviços a aposentados, com passagens pela cobertura popularesca de polícia.

Além das histórias humanas da redação, das inovações gráficas e das grandes reportagens, o livro destaca o papel da equipe nas criações de algumas das capas que tornaram o jornal lendário no meio jornalístico e na memória de muitos leitores — entre eles, o pai do próprio autor, a quem o livro é dedicado. A mais famosa é a que ilustrou a dor pela derrota da seleção brasileira na Copa de 1982, eliminada pela Itália por 3x2, sintetizada no choro de um garoto com “cerca de 12 anos”, que estava na arquibancada do estádio Sarriá, em Barcelona (o menino tinha mais precisamente 10 anos, chama-se José Carlos Rabello Júnior, como informou matéria do “G1” em 2014, e atua como advogado em Florianópolis). A cena, extraída de recorte de uma imagem da torcida feita pelo fotógrafo Reginaldo Manente — que viria a ganhar o prêmio *Esso* pelo trabalho — fora originalmente escolhida pelo editor de esportes, Mário Marinho, para ser capa do suplemento, mas foi “roubada” pelo diretor Fernando Mitre para ser aberta em toda a capa do jornal, o que não era comum. Assim como também era não usual optar-se por não ter uma manchete, mas uma legenda de corpo maior, em letras brancas sobre uma tarja preta, em tom fúnebre: “Brasil, 5 de julho de 1982”.

Muitas outras capas também garantiram prêmios e visibilidade ao jornal, como a de 6 de janeiro de 1970, que refletia um conjunto de reportagens sobre o ano que nascia, com previsões de especialistas e palpites de várias áreas, e trazia um enorme quadro em branco, apenas com um “1970!” como manchete. O vazio do branco também encontrou seu oposto no totalmente preto, em capa de 26 de abril de 1984, que ilustrou o luto após a rejeição, pelo Congresso Nacional, da emenda das eleições diretas para a Presidência da

República. Ainda se tornaram paradigmáticas as que fizeram o nariz do ex-governador Paulo Maluf crescer capa acima, por sucessivas edições (até precisar dobrar a página e ganhar a contra-capas), em razão das suas mentiras sobre a Paulipetro; uma outra que trazia um revólver apontado para o leitor, que alardeava o crescimento da violência em São Paulo, entre tantas, até a derradeira de 31 de outubro de 2012, da última edição do jornal, com uma grande foto da capital paulistana à noite, e um “Obrigado, São Paulo” como manchete.

A reveladora falta de imagens

A “biografia” de um jornal tão revolucionário por aspectos gráficos, no entanto, se ressentia da falta de imagens. Mesmo estas capas geniais, se quiser vê-las, o leitor precisará recorrer ao Google. A razão para esta ausência não poderia ser mais típica da relação do *Estado de São Paulo* com o seu filho renegado: a *Agência Estado* cobrou, à época das tratativas para a edição da Record, R\$ 600,00 por fotografia do seu acervo, o que estourava o orçamento da obra — como relatou o próprio autor, em encontro na disciplina “Pesquisa Histórica sobre a Imprensa Brasileira Realizada por Jornalistas”, ministrada pelo professor Victor Gentili no segundo semestre de 2021, na Universidade Federal do Espírito Santo.⁴ A intenção era a de fazer um caderno com 32 fotos. Além das capas, imagens de momentos marcantes do jornal poderiam ilustrar e agregar informação ao livro — que inicialmente foi recusado por 16 editoras, teve uma primeira versão em edição digital pela editora Alpendre e depois foi publicado também em formato digital pela Amazon, quando recebeu o prêmio de melhor Livro-Reportagem Amazon em 2019 e passou a ter a edição física feita pela Record.

Sobre as imagens, eu até brincava com o professor hoje à tarde, vamos ver se alguém vai perguntar, por que essa pergunta que eu mais ouço quando algum leitor entra em contato. Pô, por que não tem as capas, né? Faz falta. De fato, a gente queria publicar imagens. O livro digital também não tem imagens. Pela razão de que a Agência Estado não autorizou o uso das imagens. Ela queria cobrar um valor simbólico de R\$ 800 por ima-

4 A íntegra da participação do autor Ferdinando Casagrande na aula do professor Gentili está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cBEVFWxb-kE>. Acesso em: 11 out. 2021. Esta resenha utiliza trechos do depoimento.

gem. E a editora Record falou, cara, para eu fazer um caderno de imagens eu preciso de no mínimo 32 imagens, vai inviabilizar o projeto. Eu entendi plenamente, tentei negociar isso com o Estado e agência, num grande ato de bondade, aceitou cobrar R\$ 600, mas mesmo assim não dava. Então a gente desistiu das imagens. É uma pena. Eu entendo que eles talvez quisessem me cobrar as fotos. Por exemplo, eu tenho fotos... Porque, assim, quando eu fiz a pesquisa eles colocaram tudo que eu separei, colocaram para digitalizar e colocar os DVD's. Eu tenho as imagens. Tem imagem do Ruy Mesquita na rotativa pegando a primeira edição. Tem imagem dele cortando bolo de um ano do JT. Tem imagens da redação, que eles me forneceram na época da pesquisa. Só que quando foi para publicar aí... tem que pagar porque tem direitos autorais. Eu entenderia isso até em relação às fotos que foram feitas por fotógrafos, embora não acredito que eles vão remunerar ninguém depois de 60 anos, né? Não faz muito sentido, mas entenderia essas coisas. Mas reprodução de capas eu achei realmente absurdo querer cobrar, a Record também não tinha para pagar isso aí, eu entendi e a gente foi sem foto. Então quem sabe numa segunda edição... (Informação verbal).⁵

Estamos diante de um livro-reportagem, não de um relato historiográfico. Por isso talvez seja ignorado por pesquisadores. Se o leitor procurar rigores metodológicos e conceituais afeitos à produção acadêmica — o que não deve, uma vez que a obra não se propõe a isso —, poderá levantar uma ou outra questão típica de banca: Por que um número tão restrito de obras referenciadas? Por que tanto elogio ao jornal e aos jornalistas (“alguns dos melhores textos da imprensa brasileira”, “confluência de talentos”, “algumas das melhores primeiras páginas do jornalismo brasileiro”, “uma das equipes mais criativas”, entre tantos)? Por que tantas informações são citadas sem que

5 Depoimento do convidado Ferdinando Casagrande durante a aula da disciplina optativa intitulada “A pesquisa histórica sobre a imprensa brasileira realizada por jornalistas”, ministrada pelo prof. Victor Gentili do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Territorialidades da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), realizada no dia 15 de setembro de 2021.

sejam identificadas as suas fontes específicas? As perguntas são auto-respondidas pela própria premissa já citada de que não se trata de obra acadêmica.

Um estudante de jornalismo, um jornalista, ou mesmo um leitor do jornal que quer matar a saudade, lê com fluidez e grande prazer o livro de Casagrande. O texto de repórter e editor experiente corre saboroso, a apuração robusta para padrões jornalísticos dá conta do recado, e ao final tem-se a sensação de ter sido bem apresentado à aventura que foi fazer o *JT*. O livro cumpre bem a missão a que o autor se propôs e, a despeito de qualquer querela, torna-se também fonte a ser considerada em trabalhos acadêmicos sobre a história do jornal, além de leitura paradidática indicada nos cursos de Jornalismo. Essa opção segura também foi explicada pelo próprio autor:

A questão que você colocou sobre o texto. A forma como eu construí. Eu optei por construir uma reportagem. Eu não tinha pretensões acadêmicas. Não sei escrever texto acadêmico. Nunca fui além da graduação. Nunca treinei isso. Então eu não podia entrar nesse campo, que eu estaria sendo leviano. Eu resolvi escrever uma reportagem. E aí, como você [falou], realmente foi uma opção minha, eu vou contar essa história, é um livro de não ficção usando recursos literários no texto. Então eu parti para contar história sem me preocupar em ficar atribuído [as fontes]... a menos em situações assim muito únicas. Um exemplo que me ocorre agora é na substituição do Mitre pelo Leão Serva na direção da redação. Tinha três histórias conflitantes. O Fernão tinha uma versão para o fato, o Mitre tinha outro e o Leão tinha uma terceira. Aí eu tentei construir de uma forma que não ficasse assim segundo fulano, eu tentei diluir um pouco isso. Então foi uma opção mesmo (informação verbal).⁶

A contribuição do livro pode estender-se ainda como integrante de *corpus* em objetos de pesquisa que orbitem temas como relações de poder nas redações jornalísticas da segunda metade do século XX, formação de grandes

6 Depoimento do convidado Ferdinando Casagrande durante a aula da disciplina optativa intitulada “A pesquisa histórica sobre a imprensa brasileira realizada por jornalistas”, ministrada pelo prof. Victor Gentili do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Territorialidades da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), realizada no dia 15 de setembro de 2021.

conglomerados de comunicação no Brasil, modernização (ou o mito da modernização) da imprensa,⁷ empresas familiares na imprensa brasileira, redações jornalísticas como *locus* de formação da identidade profissional, relações trabalhistas em empresas jornalísticas, prática jornalística e resistência à ditadura advinda do golpe de 1964, adoção da linguagem do jornalismo literário na cobertura de cotidiano, discursos de si e *ethos* da profissão, entre outras possibilidades e interesses.

Neste último caso, por exemplo, se tomado o livro para análise do discurso da linhagem francesa como proposto em Maingueneau (2019), tem-se farto material para que se veja emergir do discurso do autor o *ethos* do repórter ao menos um dos estereótipos clássicos da profissão, o alcoolismo (SENRA, 1997, p. 48), por meio da constante referência aos jornalistas do *JT* enquanto figuras boêmias (a redação era praticamente uma extensão dos bares do entorno, não raramente frequentados por jovens ascendentes da música, como Milton Nascimento ou Chico Buarque), despojada, informal, mas extremamente engajada no trabalho, permanecendo número excessivo de horas no ambiente de trabalho, em jornadas que “chegavam a quinze, às vezes dezesseis horas de trabalho diário para toda equipe” (Casagrande, 2019, p. 79) — muitas vezes em prejuízo da sua vida familiar, como já demonstrado por Travancas (2011, 128) acerca do “mundo dos jornalistas”.

Outra relação subjacente a esse *ethos* do jornalista que emerge do livro diz respeito à tensão entre submissão e rebeldia dos repórteres em relação aos chefes imediatos (editores) ou à família proprietária. Esta negociação permanente entre cultura profissional (o que os jornalistas queriam que fosse publicado) e cultura organizacional (o que os donos queriam que fosse publicado) aparece com frequência na história do *Jornal da Tarde*, como narrada por Casagrande, em mais um caso exemplar do debate constante na chamada Teoria Organizacional. O sistema de punições e recompensas identificado por Warren Breed, lembrado por Traquina (2012, p. 154) em sua sistematização clássica das Teorias do Jornalismo, pode ser fartamente evocado em ambientes como a redação do *JT*.

Os sentimentos de gratidão e estima em relação aos proprietários, que Traquina (2012) inscreve na condição de elemento de subserviência de profissionais

7 Um bom contraponto ao discurso corrente da “modernização” da imprensa brasileira em meados do século XX está presente em Jácome (2020).

em relação aos superiores hierárquicos, também aparece no livro, em momentos em que as idiossincrasias dos chefes são relatadas com considerável condescendência. As tais “Mesquitices” incluíam intervenções frequentes nas decisões editoriais e o comportamento de editores que atualmente poderiam ser enquadrados pela legislação trabalhista como assediadores morais — gritavam, humilhavam, perseguiam — e eram tomados apenas como excêntricos. O contraponto que gerava estima vinha em forma de “princípios”, como buscar ao máximo evitar demissões (e nunca as fazer nas sextas-feiras), pagar (até certo momento da história do jornal) os melhores salários do mercado ou proteger os jornalistas da redação contra as prisões da ditadura.

Dessa relação entre punições e recompensas entre jornalista e patrões da mídia não escapa nem o próprio autor do livro. Sua presença, afeto e grande proximidade com o *Jornal da Tarde* é honestamente exposta na obra, a começar pela “Nota do autor”, que tem como primeiro parágrafo o registro da antiguidade e do peso desse envolvimento: “Tornei-me jornalista por causa do Jornal da Tarde, que meu pai levava todas as noites para casa quando eu era adolescente. Por ironia do destino, anos mais tarde o mesmo JT seria a minha primeira escola de jornalismo” (Casagrande, 2019, p. 19).

A passagem de Casagrande pela redação do jornal tem registro elegante, na dose certa, ocupando de forma mais concentrada apenas dois dos 65 capítulos (o 50º e o 51º), cuidando para que a história não fosse sequestrada por excesso de autorreferência — o que não é raro acontecer com jornalistas que se dedicam a contar as histórias dos jornais pelos quais atuaram. Ele conta como chegou como estagiário, seus primeiros dias de “foca”, sua primeira matéria que rendeu manchete. E, adiante e marginalmente lá pelo 62º capítulo, dias menos românticos, mais próximos ao fim do jornal, quando o autor, já como editor, conta que demitiu em um só dia “uma quantidade de pessoas cujo número exato fiz questão de esquecer. Olhando para trás, parece-me que foram mais de vinte os colegas dispensados.” (Casagrande, 2019, p. 337).

Amor e ódio

Essa proximidade do pesquisador com o objeto, do jornalista que conta a história do jornal que marcou a sua vida, foi uma preocupação de Casagrande. Provocado por um dos autores desta resenha, ele falou sobre o assunto no encontro com os estudantes que acompanhavam a disciplina, explicando a ado-

ção de uma “régua” para medir até que ponto cada informação tem relevância para a história do jornal — seja as que dizem respeito à sua própria trajetória no veículo ou até mesmo as que se relacionam com a família Mesquita.

Quanto ao meu envolvimento com o tema, realmente... Eu acho até que eu tenho, hoje depois de escrever o livro, eu acho que tenho uma relação de amor e ódio com o Jornal da Tarde. Porque dá tanto trabalho que você fica... Claro, eu fiquei feliz com o resultado, mas... Eu tinha essa relação inicial com o jornal, que eu expliquei para vocês, ela se alterou quando eu trabalhei lá quando eu conheci por dentro a forma do jornal, mas não a ponto de tirar o a importância histórica que o jornal teve. Então eu realmente tinha assim... Mas continuo sendo fã do que o jornal foi, do que ele representou, e não me preocupei em esconder isso, buscar uma imparcialidade muito profunda. Até porque eu fiz parte dessa história. Eu me preocupei sim em tirar muito, não me aprofundar muito na minha participação lá. Eu cito o momento que eu chego na redação, até porque eu posso citar um pouco o clima que eu vi, como é que estavam acontecendo as coisas lá dentro, mas eu não me aprofundei muito na minha passagem por lá porque achei que também seria um pouco cabotino. E sinceramente não faria diferença para história do jornal e para o desfecho que o jornal teve. Essa foi uma régua que eu tentei usar o tempo inteiro, inclusive em relação às histórias relacionadas à família Mesquita (Informação verbal).⁸

A referência aos Mesquita, neste ponto, levou à questão delicada da recepção do livro pela família. Na aula, na sequência da resposta acima, o autor revelou que utilizou a “régua” para retirar “talvez 80%” do que ouvira dos próprios entrevistados sobre as relações conflituosas entre os proprietários do grupo Estado, mantendo apenas o que considerava necessário para compreender a trajetória do veículo e o seu fechamento.

8 Depoimento do convidado Ferdinando Casagrande durante a aula da disciplina optativa intitulada “A pesquisa histórica sobre a imprensa brasileira realizada por jornalistas”, ministrada pelo prof. Victor Gentili do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Territorialidades da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), realizada no dia 15 de setembro de 2021.

Porque eu entrevistei o Rodrigo [Mesquita], entrevistei o Fernão [Mesquita]. Eles me contaram muitas histórias que não interessavam no resultado final que jornal teve. Eu me ative apenas àquelas que tinham alguma... que levavam a esse desfecho do fechamento do jornal e joguei fora, joguei fora não, deixei de fora talvez 80% das intrigas internas lá porque... O Rodrigo mesmo, depois de conceder uma entrevista longuíssima, gravada, me ligou dizendo 'olha eu fiquei com medo porque eu falei demais'. Eu falei 'Rodrigo, eu não vou ficar falando das picuinhas, não me interessa isso aí. Tudo bem, você falou, mas o que interessa sim, o que alterou o destino do jornal, isso interessa, agora o resto... (Informação verbal).'⁹

Alguns dias depois da aula, Casagrande contou ao repórter Marcelo Beraba¹⁰ — em troca de mensagens que teve a autorização do autor para ser compartilhada com os colegas da turma — que “a história com a família começou bem. Eles deram entrevista e autorizaram a pesquisa no arquivo sem custo”. A parte que vem depois do “começou bem” e caminha para deixar de estar foi mais bem detalhada na sequência:

Só que aí o Rodrigo Mesquita, depois de me dar quatro horas de entrevista gravada, me ligou preocupado porque tinha falado demais das picuinhas entre os primos. Ele de fato tinha falado demais, mas 80% das picuinhas que ele me contou não influenciavam no destino do JT e não convinha entrar no livro. Disse a ele que eu ia usar só o que fosse fundamental para entender porque o jornal acabou. Mesmo assim ele pediu para ler o livro antes e eu neguei. Expliquei que o livro era meu, não da família. Por isso eu estava escrevendo por minha conta e risco, sem pedir qualquer financiamento da parte deles.

9 Depoimento do convidado Ferdinando Casagrande durante a aula da disciplina optativa intitulada “A pesquisa histórica sobre a imprensa brasileira realizada por jornalistas”, ministrada pelo prof. Victor Gentili do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Territorialidades da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), realizada no dia 15 de setembro de 2021.

10 O jornalista Marcelo Beraba teve grande participação na disciplina. Participou ativamente de todas as aulas. Mas como procurou o professor vencido o prazo de matrícula, não conseguiu cursar como aluno especial. Manteve-se como aluno ouvinte.

Ele não gostou muito da minha resposta. Quando o livro foi lançado, ele me mandou um e-mail reclamando porque eu contei como tinha transcorrido a assembleia em que a família foi apeada dos cargos de direção. Nem me dignei a responder, porque a história me foi contada por ele e confirmada pelo Fernão [Mesquita]. Bom, coincidência ou não, o “Estado” nunca deu uma linha sobre o livro. Nem no lançamento digital em 2016, nem quando ganhou o Prêmio Amazon – embora houvesse um repórter do “Estado” no evento de anúncio do vencedor – nem quando foi relançado pela Record.¹¹

O autor conseguiu, portanto, que essas idiossincrasias familiares não contaminassem o livro — embora elas sejam reveladoras sobre os bastidores que levaram ao próprio fim do jornal e do declínio do grupo Estado. Registre-se, também, que essas pressões fazem parte do jornalismo mesmo quando — ou até especialmente quando — o repórter lida com temas ligados ao próprio jornalismo e tem como fontes outros profissionais da área ou proprietários de veículos de comunicação. Na tradição da profissão, salvo exceções muito específicas, não se admite que uma fonte exija ler uma reportagem antes de ser publicada, e foi por isso que Casagrande se negou a atender o pedido, em benefício dos leitores do seu livro.

Jornal da Tarde — Uma ousadia que reinventou a imprensa brasileira mostra-se um acerto de contas do autor com a sua trajetória — como de resto, essencialmente, todo livro o é. Se toda narrativa é uma reinvenção, tem-se em Ferdinando Casagrande a ousadia de ter reinventado o *Jornal da Tarde*, em contribuição preciosa para a memória do jornalismo brasileiro.

Como afirmado no início, é apenas um livro-reportagem. Mas qualquer pesquisador de qualquer área que desejar estudar a imprensa brasileira na segunda metade do século xx, o *JT* em particular, o jornalismo em São Paulo, o jornalismo literário no Brasil, a história do Grupo Estado (sob qualquer ângulo) — nas mãos da família Mesquita desde 1888 — não pode ignorar este livro. É bibliografia obrigatória.

11 As trocas de mensagens entre os jornalistas Marcelo Beraba e Ferdinando Casagrande tiveram como propósito complementar a participação do autor na aula, detalhando alguns aspectos da sua fala. O compartilhamento deste conteúdo com a turma foi autorizado por ambos.

Referências

- AULA disciplina “Pesquisa sobre a imprensa por jornalistas” – Ferdinando Casagrande -Jornal da Tarde. [S. l.]: [s. n.], 2021. 1 vídeo (2h11min51seg). Publicado pelo canal PósCom UFES. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cBEVFWxb-kE>. Acesso em: 11 out. 2021.
- CASAGRANDE, Ferdinando. **Jornal da Tarde** - Uma ousadia que reinventou a imprensa brasileira. Rio de Janeiro: Record, 2019.
- JÁCOME, Phellipy Pereira. **A constituição moderna do jornalismo no Brasil**. Curitiba: Appris, 2020.
- MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (org.). **Ethos discursivo**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019. p. 11-32.
- SENRA, Stella. **O último jornalista** - Imagens de cinema. São Paulo: Estação Liberdade, 1997.
- TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo, porque as notícias são como são**. 3. ed. Florianópolis: Insular, 2012. v. 1.
- TRAVANCAS, Isabel. **O mundo dos jornalistas**. 4. ed. São Paulo: Summus, 2011.

Capítulo 8.

Alfabetização e letramentos de pessoas com deficiência na perspectiva anticapacitista

Nathalia Rosalino Tamy¹

Clodoaldo Sanches Fofano²

Décio Nascimento Guimarães³

DOI: 10.52695/978-65-5456-054-2.8

-
- 1 Mestranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Pós-graduação em Serviço Social e Políticas Sociais pelo Núcleo de Estudo da Zona Oeste (NEZO).
 - 2 Doutorando em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Mestre em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória (FUV). Pós-graduado em Estudos Linguísticos e Literários pelas Faculdades Integradas Padre Humberto (FIPH). Pós-graduado em Gestão Escolar pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Pós-graduado em Língua Latina e Filologia Românica pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Pós-graduado em Semiótica Discursiva pela Universidade de Araraquara (UNIARA). Graduado em Letras pela Faculdades Integradas Padre Humberto (FIPH). Graduado em Pedagogia pela Faculdade dos Vales Elvira Dayrell (FAVED).
 - 3 Doutor e mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF). Docente permanente e coordenador adjunto do Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (MPET/IFF). Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem (PGCL/UENF).

A rua

[...]

Sei que é preciso prestigiar a esperança,
Numa sala de espera.
Mas sei também que espera significa luta e não, apenas,
Esperança sentada.
Não abdicação diante da vida.

A esperança
Nunca é a forma burguesa, sentada e tranquila da espera.
Nunca é figura de mulher
Do quadro antigo.
Sentada, dando milho aos pombos.

(Cassiano Ricardo)

[...] conhecimento não é privilégio de determinado grupo de pessoas. Ele tem sua história e geografia [...]. Cabe reconhecer que os caminhos da emancipação são diversos e que uma sociedade democrática não pode prescindir dessa ecologia cognitiva, reconhecendo a diversidade de sujeitos e de lugares e formas de produção de conhecimentos.

(Danilo Romeu Streck)

Considerações iniciais

Por intermédio do entendimento da alfabetização e letramento como processos *continuum* que possibilitam inclusão e ressignificação de medidas educacionais a fim de atender às novas demandas e desafios atuais, este capítulo discute a necessidade de desenvolver práticas de leitura e escrita como atividades decisivas para investimento na educação de pessoas com deficiência, a partir de uma perspectiva anticapacitista. Na área da educação, em relação aos estudos da deficiência, não se deve considerar mais tal ocorrência como fatalidade, algo muito trágico ou patologia que atinge algumas pessoas. Assim, a deficiência não deve ser vista como instrumento de opressão, impedimento ou incapacidade do sujeito.

Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira, apresenta a educação como instrumento de transformação do cidadão que, por sua vez, pode

modificar a realidade, seja concreta e não desvarios, sonhos falsos ou puras ilusões. Para isso, é indispensável a esperança, a luta progressista que não tem lugar nem hora, podendo ser travada em casa, na rua, no trabalho, na escola, nas relações sociais, sem importar o grau de desafios. Nesse sentido, é fundamental levar em consideração a dignidade e direito do outro. Logo, compreende-se que mudar é difícil, mas possível e indispensável para contribuir com a renovação do ser humano para a superação das injustiças e desumanização.

Na segunda, destaca a função emancipatória da escola, que necessita saber lidar com as diferenças, produzindo saberes que contribuam para ampliar e divulgar informações indispensáveis para a luta contra a exclusão, uma vez que as normas legais por si sós não são suficientes para promover esta garantia. Desse modo, a escola deve promover condições para trabalhar o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes da educação especial para a aquisição das práticas de alfabetização e letramento na formação de sujeitos históricos sociais.

Na última parte, aponta o capacitismo como um dos principais obstáculos para o desenvolvimento da alfabetização e letramento no ambiente escolar, uma vez que esse espaço geralmente não tem explorado o potencial cognitivo dos estudantes em situação de deficiência. Sendo assim, tais pessoas se tornam invisíveis nas salas de aula, discriminadas principalmente por barreiras atitudinais que contribuem para a promoção da cultura de segregação.

Educar para transformar

A educação não pode se colocar numa condição de neutralidade, podendo se apresentar a serviço de tomada de decisões passivas, da mudança do mundo, da interferência crítica nele, a serviço da estagnação, da permanência de estruturas injustas, de conformismo das pessoas em relação a situações consideradas impossíveis de mudanças perpetuadas pelo sistema conservadorista (Freire, 2000). Desse modo, a escola precisa se redirecionar para a criação de uma nova concepção de educação a partir do novo e não de preceitos tecnicistas e opressores como acontecia no modelo fordista. Assim, os sinos das fábricas não podem continuar tocando nas escolas, de forma que determine o ser e o estar dos estudantes em suas experiências.

Por isso a necessidade de sonhar na transformação de uma realidade com utopia, projetos e fidelidade de quem deseja, mesmo diante de enfrentamentos e obstáculos aparentemente intransponíveis. Sua concretização depende

de emancipação, avanços, recuos, esperas, lutas e atos políticos, obstáculos, interesses grupais, democracia, construções de ideologias que, às vezes, são antagônicas aos processos de globalização da sociedade.

Assim, configura-se o movimento pela inclusão que se articula numa postura ativa de identificação de barreiras que alguns grupos enfrentam de acesso à educação, mas também de busca de ferramentas fundamentais para transpô-las, quando se leva em consideração um novo modelo de educação acessível às diferenças, isto é, de promoção da equidade. Nesse sentido, tal movimento possibilita a transformação da escola, além das práticas pedagógicas que visam o desenvolvimento dos alunos sem considerar as circunstâncias em que eles se encontram (López, 2012).

Tal fato está relacionado com o cuidado, ou melhor dizendo, com a ética do cuidado⁴ e justiça social que colabora para a emancipação dos estudantes para que eles tenham chance de realizar suas escolhas, de maneira que o Estado fique responsável por possibilitar o cumprimento desses direitos em igualdade e dignidade de oportunidade com os outros indivíduos (Luiz; Silveira, 2020).

Portanto, ao atuar seguindo esse propósito, a escola rompe com ideias hegemônicas, torna-se um espaço libertário e emancipatório e possibilita aos discentes alternativas de inclusão, de maneira que explorem o potencial cognitivo e social dos estudantes em situação de deficiência em momentos de alfabetização e letramento.

A função emancipatória da escola na sociedade contemporânea

Uma postura emancipatória confere ao ambiente escolar possibilidades de vivenciar novas maneiras de entendimento do saber, outra forma de articular o conhecimento, práticas por intermédio de ações coletivas desenvolvidas entre profissionais da escola. Assim, é importante o desenvolvimento de esforços para que os professores tenham o apoio necessário para lidar com as necessidades de aprendizagem de pessoas em situação de deficiência que foram impe-

4 Cabe ressaltar que esse conceito alcançou os estudos da deficiência, fazendo referência à relação de interdependência entre todos os seres humanos e não somente da pessoa com deficiência. Entretanto, funciona de maneira pejorativa como um marcador de opressão e discriminação de pessoas por motivo de deficiência, tal como acontece nas relações étnico-raciais, gênero e religião (Luiz; Silveira, 2020).

didadas de participar da prática de aprendizagem. Diante de tal fato, percebe-se quanto conhecimento e experiência tem sido produzido com a entrada dos estudantes da educação especial nas salas de aula comuns, inclusive saberes de grupos sociais desfavorecidos que antes eram descartados (Santos, 2019).

Dentro dessa perspectiva, existe a preocupação de ofertar ao público dessa modalidade de ensino a criação de contextos específicos de produção do conhecimento, uma vez que as matrículas desses estudantes em escolas têm aumentado de maneira significativa. Mas, mesmo tendo muitos estudantes com deficiência frequentando escolas comuns, as informações ainda não são suficientes para tomar conhecimento das condições de escolarização de tais estudantes (Laplane, 2004).

Sendo assim, faz-se necessário compreender os desafios do professor para envolver tais estudantes nas atividades planejadas, além de acesso ao currículo escolar que atenda às exigências humanas de todos os envolvidos no processo educacional, sem que uma cultura específica seja privilegiada ou considerada dominante.

Logo, o projeto político conflitual e emancipatório reconhece todas as dificuldades enfrentadas na escolarização de estudantes com deficiência, entretanto, entende que existe uma necessidade de superação que deve ocupar o centro de toda a experiência pedagógica, identificando as diferenças humanas sem hierarquias. Este novo olhar produzirá em estudantes e professores imagens desestabilizadoras que desenvolverão a capacidade de espanto e indignação desses sujeitos (Santos, 2019).

A rebeldia e inconformismo subsidiam reflexões sobre as problemáticas curriculares que possibilitam práticas pedagógicas diversificadas, argumentando a favor de uma justiça cognitiva, sem que o estudante tenha que se adaptar a um currículo pronto e acabado. Desse modo, pessoas, grupos sociais aprenderão que é possível um diálogo entre os saberes. Isto é, uma aprendizagem igualitária, mais justa, que auxilia a apreender o mundo de forma eficiente, emancipatória e multicultural.

De acordo com Mendes (2010), em um mundo contendo uma média de seis milhões de crianças e jovens com deficiência, apenas 800 mil se encontram matriculados em escolas (comuns e especiais). No entendimento da referida autora, ainda que estejam matriculados, sendo atendidos na modalidade da educação especial, não estão necessariamente desfrutando de aprendiza-

gem apropriada, talvez pela necessidade de profissionais com qualificação ou falta crescente de recursos (Mendes, 2010).

Essa realidade ainda se faz presente, mesmo tendo universidades estaduais, federais e institutos federais envolvidos neste processo de capacitação de professores e profissionais da educação por meio do ensino, pesquisa e extensão, tanto na graduação quanto na pós-graduação, como por exemplo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), entre outros.

Não basta ir à escola para socialização, como se o currículo não desse conta desses estudantes da educação especial. Diferente desse pensamento, o professor buscará estratégias para ensinar esse estudante dentro do tempo dele, por meio de um currículo que vai muito além de valores, princípios e conhecimentos mantenedores das classes mais favorecidas. Ou seja, busca-se um currículo que tenta reverter os processos desiguais de participação na vida em sociedade, que possibilite ensino para todos, independente de condições econômicas, familiares, psíquicas ou até mesmo culturais. Portanto, um currículo construído como fruto da relação professor-estudante – fruto de uma relação dialógica (Vieira; Ramos, 2019).

Esse currículo deve ser pautado numa visão cosmopolita, como linha de pensamento alternativo que promova a valorização das experiências existentes, bem como as construções de ações a fim de que elas ganhem visibilidade na sociedade. Assim, surgirão pensamentos alternativos para os ambientes escolares desafiados pelas matrículas de discentes da educação especial, sem que atividades desenvolvidas com o público-alvo desse ensino sejam de forma solitária ou com competitividade. Tal visão promove pensamentos e práticas criativas que reforçam o imaginário criativo de professores e estudantes envolvidos com experiências de alfabetização e letramento.

Esta é uma maneira para que os sistemas de ensino consigam promover o direito de todos à educação de qualidade: beneficiar diferentes indivíduos com respostas que atendam às diversas realidades e níveis de aprendizagem – alfabetização e letramento. Para tanto, Carlou (2018), apoiando-se em Booth, declara que se torna indispensável que a escola se planeje e se organize ao considerar a importância da inclusão de todos, sem distinção de condições

linguísticas, cognitivas, físicas, socioeconômicas e culturais, a fim de possibilitar respostas às individualidades (Booth apud Carlou, 2018).

Portanto, a escolarização dos indivíduos, sem qualquer tipo de preconceito, está relacionada com atitudes fundamentais na esquematização do ensino. Sendo assim, a escola precisa se adequar para se configurar como um espaço de recepção para qualquer estudante, independentemente de sua deficiência. Para ratificar tal perfil dessas instituições, Carvalho (2004, p. 77) afirma: “São escolas com as condições necessárias e indispensáveis para oferecer respostas educativas adequadas às necessidades individuais de aprendizagem de todos e de cada um de seus aprendizes”.

De acordo com o paradigma da inclusão, uma escola nesse formato busca corresponder às necessidades de seus discentes. Isso exige de tal ambiente elaboração de oportunidades para que esses estudantes se sintam participantes ativos das ações escolares. Logo, a elaboração de atividades é construída de maneira colaborativa, de forma que a escola mude seu papel e, consequentemente, suas funções na busca de práticas pedagógicas eficazes que garantam a aprendizagem de todos (Heredero, 2010).

Entretanto, o modelo médico ainda impera na sociedade atual com práticas comparatistas, padronização e capacidades idealizadas. Nesse modelo, o trabalho institucional se organiza por intermédio de terapias individualizadas, dando ênfase clínica (psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia etc.) e oferecendo pouca atenção ao aprendizado escolar. Dessa forma, tais práticas contribuem para a permanência da exclusão e, consequentemente, a não manutenção da emancipação dos sujeitos no desenvolvimento de seus processos cognitivos de uso da linguagem por meio de práticas capacitistas.

O capacitismo no processo de alfabetização e letramento

Apesar da inclusão de estudantes com deficiência em escolas públicas regulares ser não somente um direito, mas uma realidade cada vez mais frequente, muitos estereótipos ainda permeiam e dificultam a inserção e o processo educacional desses discentes. Um dos mais recorrentes e nocivos é o capacitismo, que, segundo Gesser, Block e Mello (2020), define-se como estrutural e estruturante, isto é, ele produz, perpassa e retrata não apenas pessoas, mas também organizações e instituições. O capacitismo, assim, cria formas de relacionamento fundamentadas em um ideal de sujeito que

se constitui a partir de uma reintegração compulsória de capacidades normativas, que julgam corpos de mulheres, pessoas negras, LGBTI, indígenas, idosos e pessoas com deficiência como ontológicos e materialmente “deficientes” (Gesser; Block, Mello, 2020).

Para Pagaime e Melo (2021), o capacitismo, ou comportamento capacitista, também pode se manifestar, muitas vezes, em expressões do cotidiano, mesmo que inconscientemente. Quando se julga comportamentos de pessoas sem deficiência, fazendo alusão às deficiências, por exemplo: “Como você não viu isso? Parece cego!”, atribuindo à deficiência a falta de capacidade para fazer escolhas ou tomar decisões acerca da própria vida: “Vou dar uma de João sem braço” (Pagaime; Melo, 2021, p. 50). Essa é uma fala popular que relaciona a deficiência a comportamentos de malandragem, preguiça ou atividades mal feitas.

Ademais, é capacitista algo que se pretende expressar como elogio, mas que, na verdade, contribui para reforçar o estereótipo de que deficiência e acerto não combinam: “Você acertou todas as questões. Parabéns! Nem parece surda!”. Afirmações como essa e outros ditados, que muitas vezes são considerados engraçados, têm, em sua origem histórica, representações que subjagam a deficiência, da mesma forma que pessoas sem deficiência reagem com espanto ao descobrir que pessoas com deficiência namoram, são casadas e têm filhos, como se tais pessoas não fossem capazes de amar e serem amadas (Pagaime; Melo, 2021).

Seguindo esse raciocínio, entende-se que o capacitismo se manifesta por meio de situações sutis e subliminares, ativadas pelo senso comum que, em diversas ocasiões, associa a imagem de uma pessoa com deficiência aos estigmas socialmente produzidos, por isso, geralmente não são percebidos ou questionados em sociedade (Vendramin, 2019).

No entendimento de Gesser, Block e Mello (2020), as normas que dão sustentabilidade ao capacitismo são produzidas a partir de discursos biomédicos, sustentados pelo binarismo norma/desvio, que conduzem a uma busca “de todos os corpos a performá-los normativamente como ‘capazes’, visando-se afastar do que é considerado abjeção” (Gesser; Block; Mello, 2020, p. 18). Vale destacar que a sociedade contemporânea é constituída a partir de relações de poder que, acerca das pessoas em situação de deficiência, têm destaque no corpo e em fatores biológicos classificando as pessoas como “normais” ou “anormais” (Pagaime; Melo, 2021).

Os aspectos biológicos também servem como mecanismo para o respaldo do capacitismo pelo sistema capitalista que, visando ampliar os modos de produção e consumo, determina uma série de normas e padrões sociais, sendo alguns dos mais expressivos relacionados aos corpos que, de alguma maneira, não se enquadram nos padrões impostos pelo capitalismo e são considerados imperfeitos, incapazes e sem utilidade.

Essa concepção é amplamente difundida na sociedade, levando as pessoas sem deficiência a acreditar que pessoas com deficiência são impossibilitadas de trabalhar, estudar, brincar, construir relações, ou mesmo viver em sociedade, por isso, devem ficar excluídas, marginalizadas dos processos sociais. Vendramin (2019) ressalta que, quando o capacitismo é visível, demonstra como ainda há naturalização do preconceito, como se fosse algo aceitável e inevitável.

Na escola, também se pode visualizar diversas situações e abordagens capacitistas, na medida em que estudantes com deficiência são tratados como incapazes de aprender a ler, escrever e interpretar. Por isso, não participam das mesmas atividades que os discentes sem deficiência, ou ainda são entendidos como “super estudantes” por estarem inseridos naquele ambiente, desconsiderando o fato de que eles necessitam de materiais didáticos, recursos específicos e modos diferentes de aprendizagem.

Portanto, no entendimento de Nascimento, Eleotério e Oliveira (2018), a escola é o local onde o aluno se desenvolve, sem contar que este espaço viabiliza a aprendizagem acerca de sua língua, sua cultura, potencializa habilidades, descobre vocações, além de se relacionar com outras pessoas. Sendo assim, o objetivo da educação é formar cidadãos capazes de compreender o mundo em que vivem (Nascimento; Eleotério; Oliveira, 2018).

Todavia, desde a educação básica até o ensino superior, Pagaime e Melo (2021) observam que pessoas com deficiência são ensinadas que as escolas e universidades não são ambientes para elas, pois não aprendem como os outros estudantes e, consequentemente, não têm possibilidade de se formar, e mesmo que consigam, jamais poderão exercer uma profissão devido às suas condições (Pagaime; Melo, 2021).

O capacitismo muitas vezes é reproduzido no ambiente escolar pelos estudantes sem deficiência, mas também por professores e demais membros da comunidade escolar, quando, por exemplo, os princípios de uma escola inclusiva são desvalorizados, na medida em que o estudante é obrigado a se

adaptar à escola, em vez desta adequar suas práticas para recebê-lo, isto é, integração, e não inclusão. Essa situação não deveria ser limitada apenas aos estudantes com deficiência; Santos e Souza alegam que “situação essa que não se limita e não é exclusiva aos estudantes ditos com deficiência, e para todo o caso a escola deveria ser uma espaço de comunicação e partilha aberto à diversidade” (Santos; Souza, 2021, p. 86927).

Na escola, os estudantes com deficiência encontram dificuldades de acessar as salas de aula, banheiros, pátio e demais espaços escolares, por falta, por exemplo, de rampas, sinalização em braille ou libras, falta de espaço para cadeira de rodas, dentre outros mecanismos de acessibilidade. Além das barreiras arquitetônicas, que poderiam ser eliminadas por meio de um projeto de infraestrutura adequado, as autoras ressaltam que pessoas com deficiência sempre enfrentaram outros obstáculos na escola. Ademais, existem as barreiras atitudinais, que se manifestam na falta de formação inicial e continuada de professores com objetivo de contemplar a educação desse público em classes de escola comuns de ensino (Santos; Souza, 2021).

Os processos de alfabetização e letramento representam o primeiro contato do discente com a escola. Esse é o momento em que o estudante é introduzido com mais intensidade às práticas de leitura e escrita, fundamentais para seu desenvolvimento de variados saberes e inserção social, pois ler e escrever são mecanismos utilizados durante toda a vida do ser humano (Kleiman, 2005). Sendo assim, quanto mais essas práticas forem desenvolvidas na formação da pessoa com deficiência, mais fácil será utilizá-las e aprimorá-las no decorrer de ações sociais.

Pessoas em geral, em seus diversos espaços, estão em contato com práticas de leitura e escrita por meio de placas de trânsito, supermercados, contação de histórias, vídeos da internet etc. Essas experiências de alfabetização e letramento, às vezes, mediadas ou não, também são vivenciadas por pessoas com deficiência. Desse modo, tais indivíduos podem se tornar letrados (Leal; Albuquerque; Morais, 2007). Cabe ressaltar que esse processo de escolarização pertence à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

As práticas de alfabetização se desenvolvem em situações que ocorrem, em especial, dentro de uma sala de aula, conduzidas pelo professor que tem a função de ensinar sistematicamente as regras de uso e funcionamento dos códigos

alfabéticos aos estudantes, que são iniciantes no assunto. Sendo assim, estudantes e professores estabelecem relações sociais pré-determinadas, isto é, um é responsável por animar, organizar e avaliar, o outro deve responder e realizar as atividades. Além disso, essa experiência diz respeito ao conjunto de saberes escritos de uma língua, utilizados pelo indivíduo ao participar de práticas letradas em outras atividades e ambientes, juntamente com as propostas na escola. Por isso, muitas vezes é dito que alguém é “analfabeto”, “semianalfabeto”, ou ainda “semialfabetizado”, para indicar os modos, graus ou níveis dos saberes que ele apresenta (Kleiman, 2005).

Dentro dessa perspectiva, o alfabetizar é o momento em que o professor ensina as práticas de leitura e escrita ao estudante enquanto o letramento o direciona a não somente codificar e decodificar; ensina o estudante a dominar sua língua e aplicá-la em seu contexto social, de maneira que possa realizar leitura do seu próprio mundo por meio de experiências vivenciadas (Nascimento; Eleotério; Oliveira, 2018).

Nesse sentido, ao considerar as duas atividades complementares, Soares (2020) postulou o termo *Alfaletrar* para descrever essas práticas da educação infantil ao 3º ano do Fundamental I que permitem a toda criança o direito a ler e escrever com autonomia, por meio de um processo democrático de educação de qualidade. Do mesmo modo, a referida autora evidencia a necessidade da existência de um verbo “letrar” para dar nomes a ações que levam os estudantes ao letramento. Logo, fazem-se necessárias duas práticas distintas, entretanto, indissociáveis. Por isso, ela evidencia a importância de “alfabetizar letrando”, isto é, ensinar leitura e escrita vinculadas ao contexto de práticas sociais, para que o estudante se torne, em um mesmo momento, alfabetizado e letrado (Soares, 1998, p. 47).

Sendo assim, estudantes com deficiência, assim como quaisquer outros, devem ser introduzidos às práticas de letramento durante o processo de alfabetização, para que possam interagir e participar mais ativamente de atividades sociais. Para que isso ocorra, a escola deve oferecer espaços e recursos adequados, que proporcionem, de fato, inclusão, como sala de recursos, profissionais qualificados, dentre outros (Nascimento; Eleotério; Oliveira, 2018).

Outrossim, Böck, Gesser e Nuernberg (2020) sugerem material didático que contemple as necessidades singulares desses estudantes, com o mínimo de adaptação possível, sem padronização normativa, “facilitação

ou vantagens indevidas” de maneira que não comprometa a qualidade curricular, deixando a pessoa com deficiência em situação de desvantagem (Böck; Gesser; Nuernberg, 2020, p. 368). Vale destacar que uma tentativa de impedir que tal fato ocorra está relacionada ao cuidado do professor em abordar o mesmo conteúdo em condições de equivalência de oportunidade de aprendizagem para todos da turma.

O problema está quando os estudantes com deficiência são deixados à margem das atividades educacionais ensinadas e desenvolvidas por estudantes sem deficiência. Muitas vezes, alguns professores desenvolvem atividades com intuito de incluir as crianças com deficiência, contudo, fazem atividades separadas dos demais colegas da turma. O capacitismo se manifesta nesse aspecto, pois nos momentos em que as outras crianças se ocupam com outra tarefa, Alves (2021, p. 14) afirma que “esse procedimento contribui para a exclusão, fazendo com que o aluno trabalhe na maior parte das vezes com atividades isoladas em relação àquelas executadas pelo restante da turma”.

Diversas vezes, o professor e os demais membros da comunidade pedagógica acreditam que os estudantes em situação de deficiência não são capazes de aprender, ou que não precisam, pois não irão utilizar determinados mecanismos durante a vida. Estudantes com deficiência visual, por exemplo, por não enxergarem, ou não enxergarem da mesma maneira, são entendidos como impossibilitados de aprender a ler ou escrever. Ainda, discentes com deficiência auditiva, por não ouvirem ou ouvirem de maneira diferente dos estudantes sem essa deficiência, ficam distantes das tarefas elaboradas em sala de aula.

Na maioria das vezes, em decorrência de comportamentos e atitudes capacitistas, são desconsiderados, ou mesmo desconhecidos materiais, técnicas, mecanismos e outros recursos, além de práticas pedagógicas de acessibilidade que auxiliam e proporcionam o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita pelos estudantes com deficiência em escolas comuns.

Considerações finais

A escola é pensada dentro de uma perspectiva que favorece o acesso e a permanência dos estudantes. Logo, os instrumentos de integração, exclusão, segregação e seleção devem ser substituídos por condutas relacionadas à ética do cuidado e afastamento das barreiras, em especial as atitudinais, que dificultam a aprendizagem da leitura e escrita.

Sendo assim, é importante salientar que práticas pedagógicas planejadas e bem elaboradas contribuem para auxiliar professores e estudantes no processo de aprendizagem como condições fundamentais para a inclusão social, o combate ao capacitismo e investimento na educação de pessoas com deficiência em escolas comuns que se configuram como principais agências de promoção da alfabetização e letramento. Para o aperfeiçoamento de tais práticas, deve-se destacar a implementação de cursos de formação continuada para professores e demais profissionais da educação como atividades que necessitam ser inseridas durante todo o processo de treinamento da equipe pedagógica, visando prepará-la para receber e trabalhar com pessoas com deficiência em escolas comuns.

Desse modo, a escola precisa se colocar como rede de apoio, oferecendo esperança, coragem, cuidados e suportes necessários para que pessoas com deficiência possam se tornar letradas, de maneira que consigam apreender usos complexos e diversificados de leitura e escrita em variados contextos sociais, rompendo com os muros da escola, de forma que envolvam a utilização de linguagens múltiplas.

Referências

- ALVES, Ednara Nascimento. **Capacitismo**: um relato de estudo a partir de experiência no trabalho como cuidadora na educação especial. 2021. 25f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/37391>. Acesso em: 27 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.
- BÖCK, Geisa Leticia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. O Desenho Universal para Aprendizagem como um princípio do cuidado. **Educação, Arte e Inclusão**, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 361-380, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15886/pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.
- CARLOU, Amanda. Estratégias pedagógicas para ensino-aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais. **Espaço Acadêmico**, [S. l.], v. 18, n. 205, p. 03-11, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43317>. Acesso em: 22 out. 2021.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pâmela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In*: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (org.). **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-33. Disponível em: https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPID/publicacoes/14609_livro-estudos-sobre-deficiencia-2020.pdf. Acesso em: 24 out. 2021.

HEREDERO, Eladio Sebastian. 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://repositorio.unesp.br/handle/11449/125135>. Acesso em: 27 dez. 2021.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Precisa ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco). Disponível em: https://www.academia.edu/32711698/Preciso_ensinar_o_letramento. Acesso em: 23 set. 2021.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. *In*: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Arthur Gomes de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 69-83. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 24 out. 2021.

LUIZ, Karla Garcia; SILVEIRA, Thaís Becker Henriques. Pessoas com deficiência e (inter)dependência: uma perspectiva da ética do cuidado para a promoção de justiça social. *In*: GESSER, Marivete *et al.* (org.). **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. p. 113-127. Disponível em: https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPID/publicacoes/14609_livro-estudos-sobre-deficiencia-2020.pdf. Acesso em: 24 out. 2021.

LÓPEZ, Josefina López. Facilitadores de la inclusión. **Educación Inclusiva**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 175-187, 2012. Disponível em: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/229/223>. Acesso em: 22 out. 2021.

- MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, maio/ago., p. 93-109, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/361522-Breve-historico-da-educacao-especial-no-brasil.html>. Acesso em: 22 out. 2021.
- NASCIMENTO. Sulamita Barreto do; ELEOTÉRIO, Valdênia Rodrigues Fernandes; OLIVEIRA, Adriana da Silva Ramos de. O letramento como prática de ensino aprendizagem no Atendimento Educacional Especializado (AEE). In: SEMINÁRIO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANPAE CENTRO-OESTE, 10., 2018, Campo Grande. **Anais [...]**. Campo Grande: ANPAE, 2018. Disponível em: https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero3/1comunicacao/Capitulo05/SulamitaBarretodoNascimento_E5Com.pdf. Acesso em: 26 out. 2021.
- PAGAIME, Adriana; MELO, Douglas Christian Ferrari de. Vamos falar de capacitismo na escola? In: DRAGO, Rogério; ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes; DIAS, Israel Rocha. **Inclusão de pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento em espaços tempos educativos: reflexões e possibilidades**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 42-57.
- RICARDO, Cassiano. **A rua**. Academia Brasileira de Letras, [2021]. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/cassiano-ricardo/textos-escolhidos>. Acesso em: 25 out. 2021.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti (org.). **Construção de ecologias de saberes e práticas: diálogos com Boaventura de Sousa Santos**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019. p. 16-37.
- SANTOS, Natanniele Felício dos; SOUZA, Janayna. Capacitismo no ambiente escolar: implicações para alfabetização científica do estudante com deficiência. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v. 7, n. 9, p. 86920-86934, set. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/35441/pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.
- STRECK, Danilo Romeu. Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, n. 3, p. 8-24, set./dez. 2012.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o Capacitismo. SIMPÓSIO INTERNACIONAL REPENSANDO MITOS CONTEMPORÂNEOS, 3., Campinas, 2019. **Anais** [...]. Campinas: UNICAMP, 2019. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389>. Acesso em: 22 out. 2021.

VIEIRA, Alexandro Braga; RAMOS, Inês de Oliveira. Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos e a Educação Especial. *In*: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti (org.). **Construção de ecologias de saberes e práticas: diálogos com Boaventura de Sousa Santos**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019. p. 63-87.

Capítulo 9.

O acesso da pessoa com deficiência ao âmbito do Judiciário

Karla de Mello Silva¹

Flávia Teixeira Silva Pires²

Décio Nascimento Guimarães³

DOI: 10.52695/978-65-5456-054-2.9

-
- 1 Mestranda do Programa de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Graduada em Direito. Técnica em Informática pelo Instituto Federal Fluminense Campus Itaperuna (IFF). Membro do Grupo de estudos e Pesquisa em Bioética e Dignidade Humana (Gepbidh). Bolsista da CAPES. E-mail karla-mello97@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3674178767696870>
 - 2 Mestranda em Cognição e Linguagem (UENF). Bacharela em Direito. Oficial de Justiça Federal. E-mail: flaviatpires@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3255395174210997>.
 - 3 Doutor e mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Coordenador do Grupo de Trabalho Educação Especial (GT 15) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF). Docente permanente e coordenador adjunto do Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (MPET/IFF). Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem (PGCL/UENF). Coordenador da Pós-Graduação Lato Sensu em Práticas Educacionais (IFF). Editor científico da Editora Encontrografia. Membro da Comissão de Diversidade, Acessibilidade e Ações Afirmativas da ANPEd. Membro do Fórum Permanente de Direitos Humanos da Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro (EMERJ). Em 2020, recebeu o Colar do Mérito Judiciário do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro (TJ/RJ). Pesquisador nas áreas: Educação Especial, Práticas Inclusivas, Educação em Direitos Humanos e Mediação de Conflitos. Organizador dos livros: Direitos Humanos e Educação: diálogos interdisciplinares, Práticas Inclusivas: mediações e aprendizagens, Práticas Inclusivas na Escola: caminhos e experiências, dentre outros. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5894160496434294>

Introdução

Inicialmente, é preciso reconhecer que há um desconhecimento em grande parte das pessoas no que se refere às nomenclaturas e leis que regulamentam os direitos das pessoas com deficiência. A acessibilidade desse público é um direito garantido por lei, o que abrange a inserção e inclusão na vida em sociedade em todos os seus espaços, públicos e privados, inclusive o acesso aos ambientes de convivência e redes sociais. A legislação descreve de forma pormenorizada quais casos se enquadram como pessoas com deficiência, assim como explica conceitos e mecanismos específicos que facilitam a comunicação e acessibilidade, visando garantir a plena autonomia da pessoa com deficiência em todos os aspectos da sua vida, inclusive no acesso à justiça que é assegurado a todas e todos.

Este artigo pretende analisar se os meios digitais implementados nos sítios eletrônicos do Judiciário, assim como as leis existentes, viabilizam o acesso à justiça da pessoa com deficiência, uma vez que a virtualização do Judiciário veio como um processo de mudança que alterou comportamentos, mostrando-se não como tendência, mas algo real, que se perpetuará. Dessa forma, faz-se necessário promover meios de acessibilidade a todas as pessoas que utilizam o sistema e suas plataformas virtuais.

Quem são as pessoas com deficiência?

Ao longo dos anos, existiram diversas nomenclaturas para definir a pessoa com deficiência, algumas até com expressões pejorativas e de cunho preconceituoso. Atualmente, o correto é utilizar o termo pessoa com deficiência para se referir a alguém que possui “[...] impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”, conforme preconiza o art. 2º do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Crucial mencionar que o uso de muitas nomenclaturas para definir a pessoa com deficiência revela o desconhecimento no que se refere ao tema, como bem relata o autor Ricardo Tadeu Marques da Fonseca, ao discorrer sobre os eufemismos usados para qualificá-los, como “pessoa portadora de necessidade especial”, “pessoa especial” e “pessoa incapaz”. Na mesma linha de intelecção, o autor complementa:

Os eufemismos inicialmente citados, todavia, não são a melhor alternativa, visto que mascaram o assunto e preservam a exclusão de modo quase leviano e evidentemente nebuloso e impreciso. Por exemplo: o que é “pessoa portadora de necessidade especial”? As gestantes, os idosos, os namorados apaixonados, enfim, todos nós temos necessidades especiais em circunstâncias específicas, mas, certamente, nenhum de nós as “porta”, uma vez que não são objetos. Trata-se, aqui, de um erro evidente, tanto de definição do conteúdo, quanto de concordância nominal e verbal (Fonseca, R., 2012, p. 47).

Ao perquirir sobre a pessoa com deficiência, percebe-se que a maioria da população não tem conhecimento sobre suas necessidades, nem tem interesse em compreender os direitos que lhes são garantidos. Constata-se que não há só exclusão, mas também uma invisibilidade da pessoa com deficiência na sociedade. Esse fato perpetua as desigualdades sociais, uma vez que as gerações futuras também seguem nesse contexto de total falta de sentidos, o que retrata um grande paradoxo que muitos não conseguem vislumbrar.

Diante de tanta exclusão e falta de interesse, constata-se a imperiosidade de um olhar atencioso à causa/luta das pessoas com deficiência e de mais estudos e pesquisas, reconhecendo que muito do avanço da ciência se deve ao empenho desses sujeitos. Os sentidos são tratados de forma diferente pelas pessoas e até para a ciência, como afirma Boaventura de Souza Santos: “A ciência moderna nunca tratou os sentidos de forma igual; sempre privilegiou a visão e a audição” (Santos, 2021, p. 238).

Conhecer a pessoa com deficiência é se abrir para compreender o outro, entendendo que essa pessoa vive seu próprio estilo de vida, requerendo seus direitos assegurados quando algo surge como impedimento ao exercício deles, da mesma forma que as pessoas lutam e recorrem à tutela do Estado para garantir os seus direitos. O termo deficiência foi conceituado por diversas vertentes e modelos, perpassando por diferentes perspectivas. Por isso, impende salientar que:

Regra geral, deficiência pressupõe a existência de variações de algumas habilidades que sejam qualificadas como restrições ou lesões. O que inexistente, no entanto, é um consenso sobre quais variações de habilidades e funcionalidades caracterizariam deficiências. Há pessoas

com lesões que não experimentam a deficiência, assim como existem pessoas com expectativa de lesões que se consideram deficientes. Traçar a fronteira conceitual entre essas diversas expressões da diversidade humana é um exercício intelectual na fronteira de diferentes saberes, em especial entre o conhecimento médico e as ciências sociais (Diniz; Squinca; Medeiros, 2007, p. 2590).

Para se conceituar a deficiência, não se parte de ideias preconcebidas de quem visualiza apenas uma lesão, mas há que se considerar um estilo de vida sendo exercido com iguais oportunidades, sem barreiras, com recursos viáveis de serem utilizados de forma autônoma e emancipatória, a fim de se asseverar não só um direito assegurado por lei, como também seu pleno exercício na prática para além de um discurso. No âmbito normativo, o Conselho Federal de Justiça (CNJ), considerando que ao Poder Público e aos seus respectivos órgãos, cabem assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos, descreve que pessoa com deficiência é:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir a sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Conselho Nacional de Justiça, 2021).

A expressão “pessoa portadora de deficiência”, contida na Constituição Brasileira (Brasil, 1988), foi alterada por ocasião da Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) para a expressão “pessoa com deficiência”. Há uma necessidade premente de se considerar todas as questões sociais que estão diretamente ligadas aos direitos das pessoas com deficiência e todos os princípios que asseguram não só igualdade de direitos, mas, sobretudo, igualdade de oportunidades; essa foi a preocupação da ONU (Fonseca, R., 2012). Outra necessidade que emerge da grande desigualdade social que rege o país, como também do estereótipo da pessoa com deficiência, a fim de buscar uma efetiva inclusão e participação dessas pessoas nos diversos ambientes, é a conscientização da sociedade na busca por desconstruir uma visão equivocada, o que também está preconizado no Decreto nº 6.949/2009, em seu art. 8:

1. Os Estados Partes se comprometem a adotar medidas imediatas, efetivas e apropriadas para:

- a) Conscientizar toda a sociedade, inclusive as famílias, sobre as condições das pessoas com deficiência e fomentar o respeito pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência;
- b) Combater estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação a pessoas com deficiência, inclusive aqueles relacionados a sexo e idade, em todas as áreas da vida;
- c) Promover a conscientização sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência (Brasil, 2009).

A conscientização e divulgação das estratégias e recursos de tecnologia assistiva a todos(as) os(as) servidores(as) da justiça, como também aos(as) usuários(as) dos sites, sejam pessoas com deficiência ou não, promoverá a acessibilidade digital pretendida à medida que o ambiente do ciberespaço se torne conhecido, disponível e acessível a todos(as). Nisso consiste a garantia de acessibilidade digital às pessoas com deficiência, beneficiando indistintamente tanto os(as) servidores(as) com deficiência quanto os(as) cidadãos(ãs) com deficiência que buscam a tutela de seus direitos nesse espaço virtual, assegurando a igualdade de oportunidades também no ciberespaço.

Uma vez que a acessibilidade digital na web também é norteadada pelo princípio geral e universal do respeito e da dignidade da pessoa humana, um sítio eletrônico que forneça informações sobre o acesso à justiça necessariamente precisa ofertar uma acessibilidade comunicacional no meio digital que promova à pessoa com deficiência o acesso à informação com independência e autonomia, sob pena de incoerência. Ocorre que, até para se promover acessibilidade digital, é preciso que antes haja a conscientização das necessidades da pessoa com deficiência nos espaços físicos, ou ainda, que haja a consciência, a partir de cada cidadão(ã), de que não só a deficiência, mas qualquer limitação existente precisa ser considerada, e isso inclui toda a sociedade.

Isso se revela, principalmente, quando se compreende que não existe independência irrestrita e sim interdependência, pois, em alguma medida todos necessitam de auxílio. Faz-se importante pensar na deficiência como um estilo de vida, que requer respeito e dignidade. Caetano Fonseca Costa (2020), ao mencionar as boas intenções e propósitos dos(as) magistrados(as) na busca pela justiça adequada ao tutelar direitos com zelo, independência e honestidade, descreve que essa não era propriamente a questão detectada no livro em referência:

Não era esse o problema, e sim o desconhecimento da desigualdade, da miséria e da injustiça social, assim como a falta de comprometimento político e social do(a) juiz(a) com a alteração desse desequilíbrio, que tem natureza difusa e estrutural e não está só vinculada ao caso concreto, mas sim a uma realidade que o(a) juiz(a) tem extrema dificuldade de enxergar e de sentir (Fonseca, C., 2020, p. 35).

Esse desconhecimento alcança não só magistrados(as), mas servidores(as) e muitos cidadãos(ãs). Diante desse quadro, faz-se necessário reconhecer a invisibilidade imposta à realidade vivenciada pelas pessoas com deficiência e a existência de pressupostos equivocados sobre o que realmente precisam, para, assim, promover o aprofundamento em pesquisas que busquem desconstruir pensamentos equivocados. A partir de então, surgem oportunidades que permitirão uma real busca por oportunizar igualdade de condições às pessoas com deficiência, como é a imersão no verdadeiro ego que promoverá a mudança pessoal, com finalidade de trazer um novo olhar de respeito e reciprocidade. Esse novo olhar surge primeiramente não das leis, mas sim de cada indivíduo ao usar o bom senso, baseando-se sempre no princípio da dignidade humana.

As barreiras em relação à acessibilidade

Para se garantir o livre acesso a todos os ambientes e também aos sítios eletrônicos, a fim de se permitir a livre agência das pessoas com deficiência, é basilar entender as barreiras em relação à acessibilidade. Em síntese, o Decreto nº 7.612/2011 instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Plano Viver sem Limite, a fim de promover integração e articulação de políticas, programas e ações, bem como o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 2011). Posteriormente, veio a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, com o propósito de promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, assegurando sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

O Estatuto (Brasil, 2015) descreve algumas barreiras que impedem as pessoas com deficiência de realizar suas atividades do cotidiano. Como exemplo, é possível citar situações do dia a dia em que a falta de acessibilidade em sites ou aplicativos impede que as pessoas com deficiência visual os acessem sem

a ajuda de terceiros, assim como a falta de sinalização nas ruas. Da mesma forma, a falta de rampas impede que uma pessoa com deficiência física tenha acesso a alguns ambientes, bem como a falta de banheiros ou espaços adaptados dificulta a sua locomoção, o que prejudica a sua independência.

A realidade das pessoas com deficiência está muito distante de quem não está sensível ao diferente, principalmente ao pensar que, no dia a dia, eles se deparam com obstáculos para o livre acesso aos transportes, às praças, repartições públicas, escolas, locais de entretenimento, entre outros. Enfrentam rampas, calçadas e ruelas, quase sempre sem pisos adequados, como os podotáteis, que alertam para obstáculos no caminho, propiciando uma locomoção livre e com segurança. Além desses obstáculos, podem ser citadas as barreiras também enfrentadas pela ausência desses recursos e de outros nas escolas e repartições públicas, como pessoal qualificado para ensino e capacitação em Libras e em código braille, assim como material didático e demais recursos, que, na sua maioria, não estão disponíveis para as pessoas com deficiência e hipossuficientes.

Embora seja um direito assegurado, encontram-se ainda dificuldades no exercício da acessibilidade e comunicação, que perpassam barreiras as quais obstaculizam a interação social da pessoa com deficiência nos diversos ambientes em que convive, sejam eles familiares, educacionais, empresariais ou no âmbito do serviço público. Por isso, faz-se necessário o conhecimento e diferenciação das diversas barreiras que impedem ou dificultam a acessibilidade das pessoas com deficiência, até para que, no caso concreto, diante da ausência de algum recurso, se possa recorrer ao bom senso a fim de amenizar as barreiras de acessibilidade, quando possível.

Em relação ao conceito de acessibilidade, a Resolução nº 401 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) (Conselho Nacional de Justiça, 2021), bem como o Estatuto da Pessoa com deficiência (Brasil, 2015), assim a considera:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança, independência e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, e de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por

pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Conselho Nacional de Justiça, 2021).

É premente que se desperte para a necessidade não só de um conhecimento intelectual do que são barreiras à acessibilidade, mas antes, que se promova a consciência de que as atitudes, ou mesmo a omissão em conhecer as necessidades do outro, aumentam as barreiras já existentes, como também originam novas barreiras atitudinais. Com a mesma riqueza de detalhes, as barreiras são conceituadas como qualquer espécie de:

[...] entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Conselho Nacional de Justiça, 2021).

As barreiras são subdividas em: barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações, atitudinais e tecnológicas. As primeiras são caracterizadas como barreiras existentes em vias públicas, espaços públicos, privados ou coletivos que, de alguma forma, inviabilizam a mobilidade da pessoa com deficiência, impedindo o exercício de seu direito de ir e vir. Em relação às barreiras arquitetônicas, estas estão presentes em edifícios, inviabilizando ou causando dificuldades para que a pessoa com deficiência acesse o prédio. As barreiras nos transportes estão presentes em sistemas e meios de transportes e, assim como as barreiras arquitetônicas, inviabilizam ou impedem a pessoa com deficiência de acessar o meio de locomoção. Um dos exemplos mais clássicos é em relação aos transportes públicos, que, na maioria das vezes, não asseguram a acessibilidade para as pessoas com deficiência física que necessitem de cadeiras de rodas, ou, quando possuem, não dispõem de profissionais capacitados para operar a ferramenta.

No que tange às barreiras na comunicação e na informação, são caracterizadas como: “Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação” (Conselho Nacional de Justiça, 2021). Por sua vez, as barreiras atitudinais são atitudes e comportamentos que, de alguma forma, “impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência

em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Conselho Nacional de Justiça, 2021).

As barreiras tecnológicas, por sua vez, são aquelas que impedem que a pessoa com deficiência tenha acesso às tecnologias, seja por não possuir recursos de audiodescrição, Libras ou recursos visuais que promovam a inclusão. O CNJ elenca de forma detalhada ferramentas que podem facilitar a acessibilidade, informando que o judiciário deve implementar alguns recursos, como: o uso de Libras, nomeação de tradutor(a) e intérprete de Libras quando houver necessidade, adaptações arquitetônicas e urbanísticas que viabilizem o acesso das pessoas com deficiência aos órgãos da justiça, bem como adaptação do mobiliário das instituições e adequação dos sistemas informatizados do Poder Judiciário, entre outros (Conselho Nacional de Justiça, 2021). O art. 12 da Resolução nº 401 do CNJ também determina que a pessoa com deficiência tem direito à prioridade:

- I. proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- II. disponibilização de recursos, tanto humanos quanto tecnológicos, que garantam atendimento em igualdade de condições com as demais pessoas;
- III. acesso a informações e disponibilização de recursos de comunicação acessíveis; e
- IV. tramitação processual e procedimentos judiciais e administrativos em que for parte ou interessada, em todos os atos e diligências.

Parágrafo único. Os direitos previstos neste artigo são extensivos a acompanhante da pessoa com deficiência ou a seu(sua) atendente pessoal, exceto quanto ao disposto no inciso IV deste artigo (Conselho Nacional de Justiça, 2021).

As barreiras descritas pela legislação demonstram que, mais do que permitir, é necessário viabilizar condições para que a pessoa com deficiência possa exercer suas funções do cotidiano sem entraves ou empecilhos. No entanto, há uma diferença entre ter esses direitos garantidos por lei e vê-los usufruídos regularmente pelas pessoas com deficiência. Essa questão problemática clama por mais que regulamentação, ou mesmo aprimoramento das leis. É premente e necessária uma reflexão para além da lei.

A acessibilidade tecnológica nos sites da justiça

Se o propósito de toda legislação é assegurar os direitos e oportunizar igualdade de condições às pessoas, esse empenho e zelo precisa também alcançar os meios tecnológicos, a fim de oportunizar às pessoas com deficiência o acesso à justiça virtualizada de hoje. O portal da Justiça Federal do Rio de Janeiro, por exemplo, apresenta um *layout* de forma clara e de acordo com as recomendações preconizadas pelo Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico, com orientações a fim de que a acessibilidade a sites do governo brasileiro seja padronizada. Também fornece curso de capacitação para auxílio aos seus servidores, a fim de promover conhecimento, interação e orientações até para viabilizar a produção de documentos que favoreçam a pessoa com deficiência.

Conforme descreve o site do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações do Governo Brasileiro, a acessibilidade digital seria: “[...] a eliminação de barreiras na Web. O conceito pressupõe que os sites e portais sejam projetados de modo que todas as pessoas possam perceber, entender, navegar e interagir de maneira efetiva com as páginas” (Brasil, [s. d.]). Destaca também que:

As diversas barreiras encontradas nos sítios eletrônicos atingem principalmente as pessoas com deficiência. Ao utilizarem a Web e seus recursos, as pessoas com deficiência ou outras limitações deparam-se com obstáculos que dificultam e, muitas vezes, impossibilitam o acesso aos conteúdos e páginas. No Brasil, segundo o Censo Demográfico do IBGE de 2010, há aproximadamente 45 milhões de pessoas que apresentam pelo menos uma das deficiências investigadas. Esse número representa 23,9% da população brasileira. Um percentual a ser considerado quando discutimos a importância de implementar a acessibilidade nos sítios governamentais (Brasil, [s. d.]).

As diversas barreiras que impedem que as pessoas com deficiência tenham acesso às repartições públicas em geral precisam ser eliminadas também nos sites do Poder Judiciário, considerando, principalmente, que a virtualização não se trata de uma tendência, pois já se encontra implementada em parte do Judiciário brasileiro e ainda em desenvolvimento. Ademais, com o isolamento em decorrência da pandemia da covid-19, o consumo de servi-

ços prestados online aumentou, e à considerável parcela da sociedade formada por pessoas com deficiência deve ser assegurado o acesso online irrestrito. Pontua o autor Ricardo Tadeu Marques da Fonseca (2012, p. 45):

Nunca é demais lembrar, outrossim, que o Censo IBGE 2010 revela que 45 milhões de brasileiros declararam-se pessoas com alguma deficiência. Impõe considerar-se que grande parte da população brasileira, portanto, é diretamente afetada pelos efeitos jurídicos dos fatos até aqui expostos, eis que se está a tratar dos familiares, amigos e indivíduos que convivem com esse numeroso segmento de pessoas caracterizado como um grupo vulnerável em razão de questões históricas, culturais e científicas (Fonseca, R., 2012, p. 45).

Já no estado do Rio de Janeiro, há aproximadamente 340.498 pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010), uma realidade que precisa ser considerada, fornecendo equidade de tratamento a todos(as). Nesse cenário, a tecnologia assistiva se apresenta interdisciplinar, com instrumentos e recursos, no intuito de assegurar o acesso e inclusão da pessoa com deficiência aos serviços e interação social que lhes são direitos por lei. No âmbito da Seção Judiciária do Rio de Janeiro (Justiça Federal), ela tem como objetivo promover o acesso à justiça da pessoa com deficiência auditiva, disléxicos e pessoas com dificuldade de leitura, para que possam acessar as informações necessárias e orientações garantindo seus direitos na plataforma on-line.

Trata-se de uma realidade que precisa ser considerada, fornecendo equidade de tratamento a todos(as), a partir das estratégias e recursos existentes. Muitos não identificam conceitualmente o que seja tecnologia assistiva, mesmo que conheçam algum desses recursos ou façam uso deles.

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia a dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez

moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência (Manzini, 2005, p. 82).

Nesse sentido, a página da internet da Seção Judiciária do Rio de Janeiro (SJRJ) fornece, desde o ano de 2017, o programa de tecnologia assistiva Ribená Web, um sistema que traduz os textos do português para a língua brasileira de sinais (Libras), também convertendo o português escrito para voz falada no Brasil e como eles descrevem. A tecnologia Ribená Web “É uma tecnologia 100% brasileira e desenvolvida de surdos para surdos” (Grupo ICTS, 2021, s. p.). No ano de 2021, o site da Justiça Federal adicionou novos recursos visuais fornecidos pela tecnologia assistiva Ribená para daltônicos, disléxicos ou pessoas com baixa visão. O Portal da SJRJ esclarece no menu ‘acessibilidade’ de forma pormenorizada todas as informações necessárias para o efetivo uso da tecnologia assistiva (Acessibilidade..., 2022).

Faz-se necessário compreender o que são esses recursos tecnológicos disponibilizados no site da Justiça Federal e nos demais sites do Poder Judiciário, como também capacitar os gestores dos sítios eletrônicos e demais servidores, a fim de evitar a produção de conteúdos e documentos que não seguem o padrão recomendado, dificultando assim, a acessibilidade. Por vezes, um *layout* complexo e confuso, imagens e vídeos sem descrição, textos longos, fontes decoradas, entre outros fatores, impedem a acessibilidade à informação, e esses são conhecimentos que podem ser compartilhados para a melhoria dos serviços prestados on-line, um direito assegurado pela legislação e que precisa ser seguido nesse tempo de justiça digital. A acessibilidade produz não só esclarecimento do teor dos textos inseridos nos sites, como também facilita o processamento futuro de serviços e relacionamentos de forma mais integrativa, tanto virtualmente quanto no âmbito do trabalho e atendimentos de forma física, uma vez que já gerou instrução com relação ao conhecimento buscado on-line.

O site da Justiça Federal traduz os textos do português para a língua brasileira de sinais (Libras), como também reproduz os textos escritos disponibilizados para a voz falada no país, que são recursos de tecnologia assistiva viabilizando o acesso às informações também às pessoas com deficiência intelectual, baixa visão e disléxicos. A audiodescrição é um outro recurso existente, e, conforme descreve a autora Lívia Maria Villela de Mello Mota (2016), no livro *Audiodescrição na Escola*:

A audiodescrição é um recurso de acessibilidade comunicacional que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em todos os tipos de eventos, sejam eles acadêmicos, científicos, sociais ou religiosos, por meio de informação sonora. Transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. Além das pessoas com deficiência visual, a audiodescrição amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos, pessoas com déficit de atenção, autistas, disléxicos e outros (Motta, 2016, p. 15-16).

O recurso da audiodescrição torna possível o acesso às informações detalhadas nas imagens e descrições em palavras, ampliando a compreensão das informações fornecidas, como descreve o Portal do Governo Brasileiro do Instituto Federal da Paraíba (IFPB):

A audiodescrição pode ser pré-gravada, ao vivo ou simultânea, neste último caso quando se tratar de eventos que não têm roteiro, como palestras, *lives*, aulas, etc. Mas, mesmo para as ADs simultâneas, o audiodescritor deve receber antes informações sobre o evento para poder se familiarizar e pesquisar mais informações, a fim de produzir uma AD com qualidade (A Audiodescrição..., 2021, s. p.).

A audiodescrição, como um dos recursos que auxiliam as pessoas com deficiência visual, também beneficia as pessoas com deficiência intelectual, com síndrome de Down, baixa visão, idosos e pessoas com transtorno do espectro autista, conforme relatado acima, sento também um direito descrito na Lei nº 13.146/2015, em seu art. 67 (Brasil, 2015).

A inclusão da pessoa com deficiência é certamente facilitada pelos recursos existentes. Entretanto, necessariamente, perpassa pela mudança interior de todos os sujeitos, não só da pessoa com deficiência, na medida em que se conscientiza de que as relações interpessoais são também interdependentes e que o respeito se faz recíproco às diversas limitações presentes nas pessoas com e sem deficiência.

Conclusão

Ao considerar a hegemonia que, ao longo da história, deixou e deixa à margem parte da sociedade à margem parte da sociedade, faz-se necessário desconstruir, em uma perspectiva interdisciplinar, o ego de uma sociedade formada sob pressupostos excludentes, no que se refere à vida das pessoas com deficiência.

É preciso conhecer e entender os direitos dessas pessoas, para que sejam valorizadas e respeitadas a partir de uma cosmovisão pautada na dignidade da pessoa humana com base em uma postura de inclusão, visto que, apesar de existirem leis que garantam a inclusão, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e a Resolução nº 401 CNJ, que, de forma detalhada, explicam como promover e assegurar a inclusão, ainda é possível observar casos em que as pessoas com deficiência são excluídas, ou apenas inseridas, sem a devida inclusão e participação ativa e autônoma.

É preciso lançar luz sobre essa realidade, pois, mesmo com o avanço tecnológico dos últimos anos, e ainda que Brasil possua uma legislação moderna sobre acessibilidade. Ainda há pessoas que ignoram essa temática, o que descortina a invisibilidade em torno da luta das pessoas com deficiência. No entanto, é de responsabilidade de toda a sociedade possibilitar um tratamento equânime em todas as áreas, sobretudo no âmbito da justiça, em que se busca um atendimento justo para compor lides. Logo, tanto por meio do sítio eletrônico como pela forma presencial, as pessoas com deficiência precisam sentir-se incluídas ao buscar informações claras e precisas ou ao receber uma comunicação processual com elucidação e empatia.

Portanto, mesmo com legislação vigente e demais recursos e estratégias resguardando os direitos das pessoas com deficiência, ainda é comum encontrar espaços públicos e privados, bem como repartições públicas, escolas e igrejas que ainda apresentam ambientes sem acessibilidade, como rampas de acesso, entre outros, dificultando a presença e frequência da pessoa com deficiência ou mesmo com mobilidade reduzida. Conforme descrito no art. 3º, inc. IV da Lei nº 13.114 (Brasil, 2015), as barreiras arquitetônicas, urbanísticas, nos transportes, nas comunicações e informação, atitudinais e tecnológicas permanecem interrompendo o acesso e a interação social da pessoa com deficiência no exercício de seus direitos em iguais condições com as demais pessoas.

Para viabilizar o acesso à justiça de forma a experienciar a inclusão das pessoas com deficiência no âmbito da Justiça Federal, de fato, faz-se necessário divulgar e motivar o cidadão a conhecer os espaços tecnológicos dos Portais da Justiça do Rio de Janeiro, como também conscientizar os servidores públicos em geral, e, ainda, implementar capacitação para um atendimento que promova acessibilidade e comunicação clara e digna. Como exemplo, tem-se o curso ofertado no Espaço Educacional do Site da Justiça Federal da 2ª Região, dirigido aos servidores e intitulado como Acessibilidade Digital na web – ADW-T01/2022-EAD-JFRJ, o que também tem acontecido nos demais tribunais.

Ações como essa produzem mudanças pessoais e institucionais, conscientizando os(as) servidores(as) da necessidade de desconstruir uma visão equivocada para trabalharem com atitudes que eliminem as barreiras sociais e tecnológicas ao se relacionarem com colegas de trabalho com deficiência. Além disso, também supre a carência de conhecimento e preparo adequado, viabilizando a produção de conteúdo que atenda aos requisitos necessários para promover real acessibilidade e inclusão na equipe, e também ao jurisdicionado usuário das plataformas virtuais.

Entretanto, mesmo diante de recursos de tecnologia assistiva, que nem sempre estão ao alcance dos menos favorecidos, é premente não só a divulgação para conhecimento da população de todas as informações que podem viabilizar a acessibilidade às pessoas com deficiência, como também o fortalecimento das políticas públicas nesse sentido. É certo que a mudança essencial é uma transformação reflexiva e crítica, para que, a partir do conhecimento e interesse sobre os direitos da pessoa com deficiência, possa-se vislumbrar real metamorfose nos comportamentos a ponto de impactar, contar e motivar outros, proporcionando verdadeira autonomia e liberdade.

Referências

- ACESSIBILIDADE. Justiça Federal: Seção Judiciária do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, [s. d]. Disponível em: <https://www.jfrj.jus.br/pagina/acessibilidade>. Acesso em: 31 mar. 2022.
- A AUDIODESCRIÇÃO e o uso dos seus princípios nas descrições informais. Portal do Instituto Federal da Paraíba, 20 jul. 2021. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/assuntos/fique-por-dentro/a-audiodescricao-e-o-uso-dos-seus-principios-nas-descricoes-informais#wrapper>. Acesso em: 31 mar. 2022.

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: Diário Oficial da União, 25 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 23 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Economia. **Acessibilidade Digital.** Governo Digital, [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-digital>. Acesso em: 31 mar. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução nº 401, de 16 de junho de 2021.** Dispõe sobre o desenvolvimento de diretrizes de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência nos órgãos do Poder Judiciário e de seus serviços auxiliares, e regulamenta o funcionamento de unidades de acessibilidade e inclusão. [S. l.]: CNJ, 16 jun. 2021. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3987>. Acesso em: 19 abr. 2022.

DINIZ, Debora; SQUINCA, Flávia; MEDEIROS, Marcelo. Qual deficiência? Perícia médica e assistência social no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, p. 2589-2596, nov. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/NYgcWNRf7fr6Qb5SPb5CZKj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2022.

FONSECA, Caetano Ernesto da Fonseca. **Para além da escuridão:** por uma justiça emancipatória. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. O novo conceito constitucional de pessoa com deficiência: um ato de coragem. **Revista do TRT da 2ª Região**, São Paulo, v. 10, p. 45-54, 2012. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/78834/2012_fonseca_ricardo_novo_conceito.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 maio 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010.** IBGE, [S. l.], 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/pesquisa/11/0?indicador=4641>. Acesso em: 18 abr. 2022.

GRUPO ICTS. **Rybená.** Portal Rybená, [S. l.], 2021. Disponível em: <http://portal.rybena.com.br/site-rybena/>. Acesso em: 31 mar. 2022.

- MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Ensaio pedagógico**: construindo escolas inclusivas. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2005. p. 82-86. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.
- MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. **A audiodescrição na escola**: abrindo caminhos para leitura de mundo. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo**: A afirmação das epistemologias do Sul. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

Capítulo 10.

A inclusão social de pessoas com deficiência como tema transversal nas práticas de ensino

Calili Cardozo dos Santos Paravidini¹

Moacir dos Santos da Silva²

Décio Nascimento Guimarães³

DOI: 10.52695/978-65-5456-054-2.10

Introdução

A questão da inclusão social, de uma forma geral, já é polêmica. Incluir é permitir que as pessoas, com suas diferenças, façam parte de um contexto, de uma história de vida, e que os obstáculos e os entraves familiares, sociais e espaciais, dentre outros tantos que achamos que conhecemos e entendemos, não representem uma barreira intransponível. Se para uma pessoa preta,

1 Mestranda em Cognição e Linguagem na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). E-mail: paravidinic@gmail.com.

2 Doutorando e mestre em Cognição e Linguagem. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: moacir.cap@gmail.com.

3 Doutor e mestre em Cognição e Linguagem (UENF). Professor do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem (UENF) e professor do Instituto Federal Fluminense (IFF). E-mail: decio.guimaraes@iff.edu.br.

uma do grupo LGBTQIAPN+, uma mulher e/ou uma pessoa em situação de pobreza, dentre outros marginalizados por suas “diferenças”, ser incluído representa algo complexo, em muitos momentos, essa questão se agrava ainda mais para uma pessoa com deficiência.

Há muitos relatos de indiferença, invisibilidade e ocultação desses pares em várias circunstâncias. O entendimento de que a inclusão precisa ser repensada de forma metódica, organizada e respeitosa em todos os espaços é fundamental para que uma interação e oportunidade de expressão seja ofertada a quem precise. No entanto, deparamo-nos com ambientes repletos de barreiras, partindo de nossas próprias casas, nas ruas, nas repartições, nos espaços privados e públicos.

Considerando a escola como um reflexo da sociedade, as barreiras estão presentes, também, nesse ambiente, e podem ser observadas de forma mais próxima e intensificada. Assim, precisamos refletir: existe uma estrutura organizacional para inclusão escolar das pessoas com deficiência? E sobre o ensino acadêmico relacionado às disciplinas, alguma novidade acerca dos procedimentos para que ele ocorra numa perspectiva inclusiva?

Como exemplo, abordaremos aqui o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, um deleite para muitos, um enigma para outros tantos, mas que pode abrir portas para o ensino de outras disciplinas coirmãs. Compreendê-las é muito relevante para as performances, continuidade e até permanência nos espaços educacionais, além de estarem presentes em nosso cotidiano. O percurso no ensino dessas disciplinas pode variar de acordo com a filosofia da escola, com o interesse do estudante e com o empenho e formação do professor. Porém, aqui se deu ênfase à transversalidade da Língua Portuguesa e da Matemática no ensino das pessoas com deficiência em perspectiva inclusiva.

A compreensão dos temas transversais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como colaboradores que atravessam as disciplinas, revigoram e atualizam o ensino e a aprendizagem das disciplinas em questão, inclusive trazendo configurações contemporâneas, será fundamental para a discussão. Até mesmo no diálogo de possíveis lacunas ainda existentes no trato às “minorias”, às vezes de forma sutil, discreta e não menos maléfica, outras de forma objetiva, direta e premeditada, em nome de um desenvolvimento, de uma mobilidade e de uma economia pungente que, por vezes, visa o capital em detrimento do humano.

A BNCC, por exemplo, percorre todos os segmentos de ensino, de maneira meticulosa e analítica. No entanto, é notório o seu caráter excludente na questão do ensino e da aprendizagem das pessoas com deficiência. Apesar de evidenciar a importância de a escola ser um espaço justo, democrático e inclusivo para transformar a sociedade, não existe aprofundamento no campo da educação das pessoas com deficiência em perspectiva inclusiva.

A transversalidade e o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática

Levando-se em conta que a transversalidade considera o ensino em uma perspectiva globalizada, contemplando os aspectos físicos, econômicos, sociais e culturais, a escolha das disciplinas se justifica por serem áreas de atuação dos pesquisadores. Elas pesam muito na fala a respeito de uma pessoa e são decisivas no espaço escolar. O ensino do Português e da Matemática sempre foi muito valorizado na sociedade. Quando se pretende fechar uma nota ou dar um parecer, normalmente se diz que o estudante escreve (ou não escreve) com desenvoltura; lê (ou não lê) com certa dificuldade; domina (ou não domina) as operações lógico-matemáticas e assim por diante. Isso é muito relevante e considerado na movimentação de chegada ou de saída entre as escolas/colégios.

E quais são os conteúdos (as competências e habilidades) tratados nas disciplinas? Eles atendem e permitem aos estudantes terem os saberes necessários às demandas cognitivas referentes às disciplinas, quanto à leitura e escrita e quanto aos problemas e cálculos matemáticos? E sobre a situação envolvendo os valores, os discentes saem com suas condutas pelo menos mexidas em relação a isso?

O estudo de alguns documentos irá auxiliar na reflexão do assunto, levando-se em conta que escola pública é espaço para todo tipo de gente, portanto, precisa cumprir o dever de ofertar diversidade de atendimento a todos(as), desde as pessoas sem deficiência até as pessoas com deficiência, com qualidade e respeito a cada diferença que houver.

Sobre as diferenças e a linguagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) entrelaçam-nas da seguinte forma:

A linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de

agir. Ela é a roda inventada, que movimenta o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo (Brasil, 2000b, p. 5).

A relevância do ensino da Língua Portuguesa fica bem demarcada na oportunidade, já que a linguagem insere, aproxima, afasta. E como é bem descrito acima, a linguagem movimenta e é movimentada pelo homem, numa articulação de ideias que primam pelo entendimento, ajuste e compreensão.

Em relação ao ensino da Matemática, os PCN também priorizam determinados aspectos. Existe uma articulação para que haja um procedimento mais produtivo e consistente no trato com a disciplina. Pode-se dizer então que se deve atentar para o “saber matemático, científico e tecnológico como condição de cidadania e não como prerrogativa de especialistas” (Brasil, 2000a, p. 7). Dessa forma:

O aprendizado não deve ser centrado na interação individual de alunos com materiais instrucionais, nem se resumir à exposição de alunos ao discurso professoral, mas se realizar pela participação ativa de cada um e do coletivo educacional numa prática de elaboração cultural. É na proposta de condução de cada disciplina e no tratamento interdisciplinar de diversos temas que esse caráter ativo e coletivo do aprendizado afirmar-se-á (Brasil, 2000a, p. 7).

O documento defende o uso de um tratamento participativo, coletivo, prático e interdisciplinar no trabalho com a disciplina. Expressões como “materiais instrucionais”, assimilação de “discurso professoral”, numa perspectiva mais pragmática, repetitiva e individualizada, não representam boas sugestões aqui.

Corroborando com os documentos, Freire (2000), em *Pedagogia da indignação - cartas pedagógicas e outros escritos*, defende uma ação humanista, fortalecedora dos frágeis e de uma prática educativa radical, estimuladora da curiosidade crítica, à procura de explicações/razões dos fatos. Fala de uma escola que precisa estimular a capacidade de pensar, indagar, duvidar e experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas propostos e impostos.

E essa intensificação e direcionamento das ações e posturas de enfrentamento diante das possíveis barreiras que dificultam o acesso e a dignidade humana de pessoas que estão à margem precisam ser práticas contínuas na contemporaneidade. Não se deve conhecer práticas eficazes, palavras “bonitas” e apenas admirá-las; seria, salvo as devidas proporções, como a existência de leis criadas, sancionadas e não cumpridas no cotidiano.

Os PCN e Freire (1998) apontam estratégias e procedimentos que podem ser facilitadores na ação do ensino e da aprendizagem. Contudo, existem elementos que por si mesmos já se configuram como entraves no ensino das disciplinas em questão: as regras, a pontuação, os cálculos. Pode-se dizer que as variações linguísticas e regionais, que o poder aquisitivo e as oportunidades de acesso e interação com as diversidades, proporcionando situações de aplicabilidades e práticas (uma ambientação alfabetizadora da Língua Portuguesa e da Matemática) facilitam bastante a inserção do cidadão a um espaço mais formal e cognitivo da aprendizagem.

É impossível não lembrar do que isso representa para as pessoas com deficiência; fazendo um escalonamento bem simplório, considerando as estruturas que os espaços públicos de ensino ofertam como um todo, para qualquer tipo de deficiência, o problema é aumentado, somado em muitas proporções, multiplicado. Além das especificidades inerentes ao ensino das disciplinas, por complexidades naturais, os enfrentamentos das pessoas à margem, por questões sociais, econômicas, ambientais ou físicas, apresentam requintes de crueldade, indiferença, irresponsabilidade e ilegalidade.

O artigo 5º. da Constituição Federal, de certa forma, alcança a inclusão social das pessoas com deficiência quando apregoa acerca da igualdade perante a lei, sem nenhuma distinção da inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (Brasil, 1988). Porém, mais uma vez observa-se uma lacuna entre o que está escrito e o que se configura no cotidiano. Infelizmente, ainda se tem notícias de concursos públicos que resistem a oportunizar vagas para as pessoas com deficiência, impondo a este público obstáculos de diferentes naturezas. De igual forma, tem-se notícias de instituições de ensino que tentam burlar as normas de acessibilidade em seus espaços, impedindo, dessa forma, o direito à educação das pessoas com deficiência. Para além desses exemplos, basta um olhar atento à acessibilidade praticada nas vias e nos prédios públicos. E por aí vai, ou melhor, por aí ficam: isolados, escondidos e despersonificados.

Sobre as ações inclusivas para os casos das pessoas com deficiência, o “estar na grade”, no currículo, no planejamento, na legislação de um país, Gesser, Moraes e Böck (2020), no capítulo 4 do livro *Estudos da Deficiência - anticapacitismo e emancipação social*, defendem que a garantia do espaço para elas é de fundamental importância, e isso já contribui para que ações específicas que fossem ao encontro dessas pessoas (com lutas, enfrentamentos e resistências) se efetivem. Outro aspecto é a participação dessas pessoas na criação das grades dos currículos, dos planejamentos e das leis; as autoras enfatizam acerca da questão do “pesquisar COM”, ou seja, se a estrutura a ser organizada é concernente ao grupo das pessoas com deficiência, não há motivos para não as ter na base disso, falando sobre, criando, interpretando, vivendo e atuando em todas as decisões que as envolvem.

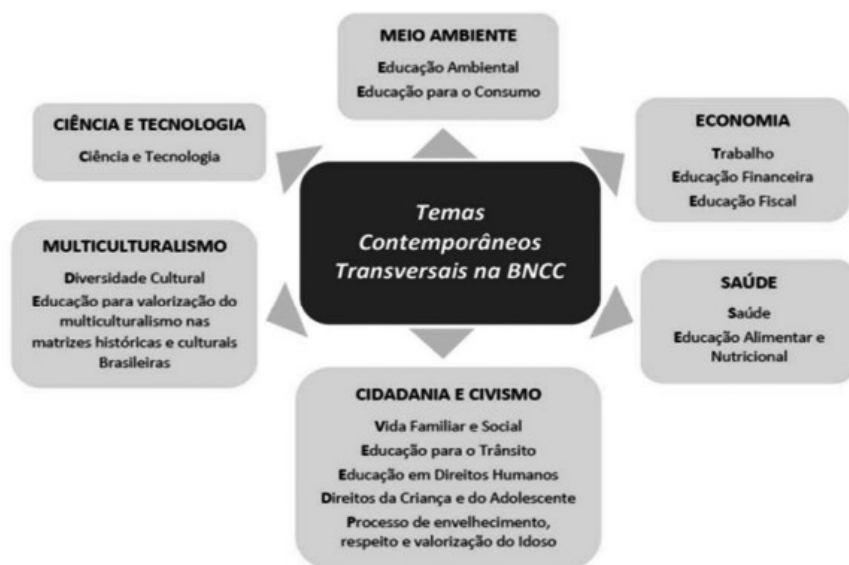
Outro documento que versa sobre valores e suas vertentes, perpassando todas as disciplinas, são os temas transversais. Desde 1990, eles trazem, em sua essência, eixos necessários para a interação, convivência e conhecimento.

Na década de 1990, os Temas Transversais eram recomendações de assuntos que deveriam ser abordados nas diversas disciplinas, sem ser uma imposição de conteúdo. O fato de não serem matérias obrigatórias não minimizava sua importância, mas os potencializava por não serem exclusivos de uma única área do conhecimento, devendo perpassar todas elas (Brasil, 2019, p. 9).

Em 1996, os temas transversais ficaram ainda mais relevantes quando se tornaram material impresso, acompanhando a reestruturação do sistema de ensino, inseridos nos PCN. Os eixos temáticos inicialmente privilegiados foram: saúde, ética, orientação sexual, pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho e consumo. Nesse período, e nos imediatamente vindouros, por um tempo, houve palestras, rodas de conversa, dentre outras ações, para aprender, explicar e debater sobre as principais ideias advindas deles.

Em 2017, ocorreu uma reconfiguração nos eixos temáticos; na ocasião, fazendo parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A organização foi feita por seis macroáreas temáticas (Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde), que englobaram quinze temas contemporâneos transversais, conforme figura abaixo (Brasil, 2019, p. 12).

Figura 1 – Temas Contemporâneos Transversais



Fonte: Brasil (2019).

#DESCRIÇÃO: imagem com um fundo branco de um organograma radial com o setor central, de fundo azul, escrito: “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC”. Em cada setor secundário, de fundo amarelo, estão escritas as macroáreas temáticas e suas respectivas microáreas. Iniciando pelo setor superior esquerdo, apresentam-se, em sentido horário, respectivamente:

Ciência e Tecnologia: Ciência e Tecnologia;

Meio Ambiente: Educação Ambiental; Educação para o Consumo;

Economia: Trabalho; Educação Financeira; Educação Fiscal;

Saúde: Saúde; Educação Alimentar e Nutricional;

Cidadania e Civismo: Vida Familiar e Social; Educação para o Trânsito; Educação em Direitos Humanos; Direitos da Criança e do Adolescente; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do Idoso;

Multiculturalismo: Diversidade Cultural; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras;

Para alicerçar a discussão, a BNCC (Brasil, 2017), homologada desde 14 de dezembro 2018, trata da inclusão social em duas oportunidades. Na primeira, fala da exclusão que marginaliza grupos, como os povos indígenas, comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes e ainda pessoas

que não puderam concluir seus estudos na idade adequada; o que mostra o caráter excludente na questão do ensino e da aprendizagem das pessoas com deficiência. Por isso, há “a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº. 13.146/2015)” (Brasil, 2019, p. 16).

Na segunda oportunidade, a BNCC afirma que é também finalidade do ensino médio o aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando a sua preparação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o senso crítico na construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável, solidária, acolhedora, permitindo, inclusive, aos estudantes:

Compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história (Brasil, 2019, p. 466-467).

Tudo isso posto, sejam nos documentos oficiais, atualizados continuamente, (inclusive os temas transversais), sejam nas práticas docentes concernentes ao ensino de Português e Matemática, sejam nas análises críticas de estudiosos, o que se percebe são relatos e abordagens sobre o assunto, mesmo que, em alguns momentos, pouco intensificados, apresentando a impressão de que foi alguém que fez pelo grupo (no caso, as pessoas com deficiência). No entanto, percebe-se a necessidade de um maior aprofundamento das abordagens e das ações concretas, descritas e aplicadas, além de uma fiscalização séria para a garantia de uma inserção e inclusão de fato e de direito.

Inclusão escolar das pessoas com deficiência e caminhos práticos para uma perspectiva emancipatória

O estudo da inclusão escolar é um campo que discursa sobre o direito que todas as pessoas têm de estudar em uma sala de aula regular e alcançar a aprendizagem a partir de um ensino para todos. Segundo Mendes (2018), o termo “inclusão escolar” refere-se à ação e ao resultado de incluir com políticas e práticas para escolarização dos estudantes rompendo barreiras. Victor, Vieira e Oliveira (2018) comentam que pesquisas nesse campo, especialmente das pessoas com deficiência, estão em constante avanço para que as barreiras educacionais existentes sejam reduzidas ou eliminadas.

Para que a inclusão escolar das pessoas com deficiência ocorra de forma efetiva, é necessária uma educação inclinada à perspectiva inclusiva de modo a possibilitar a emancipação social dos sujeitos. De acordo com Litto (1998), o objetivo principal do ensino deve ser preparar o estudante para o futuro, tornando-o um adulto capaz de pensar sistematicamente e ecologicamente. O que ocorre é o oposto. A educação é organizada para empurrar conteúdos para serem aplicados nos exames de vestibular. A escola deve ensinar “como pensar”, não apenas “o que pensar”. Para Freire (1998, p. 28), “o educador democrático não pode negar-se o dever, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”.

Um professor não deve se considerar detentor de todo o saber, ele deve estar sempre aberto à aprendizagem. Deve ser um mediador de conhecimento, como um caminho, uma porta entre o saber e o estudante, mas de forma que haja discussão e reflexão em sala de aula. Um professor deve estudar constantemente, não apenas conteúdos de sua área. O professor é um eterno aprendiz, deve aprender com suas experiências, vivências e, principalmente, com seus estudantes. Segundo Freire (2011), a relação entre o educador e o educando deve ser dialógica e, a partir da ação mediadora do professor, deve haver transformação de ambos.

Mantoan (2001, p. 2) comenta que:

A inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido e um movimento muito polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. No entanto, inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação - e assim diz a Constituição! (Mantoan, 2001, p. 2).

Para tanto, quando falamos de educação das pessoas com deficiência é importante identificar e eliminar “obstáculos e barreiras à acessibilidade” para alcançar sua emancipação social (Brasil, 2009), além de dispor de práticas educacionais que permitam uma educação em perspectiva inclusiva.

Valer-se da transversalidade, do uso das tecnologias assistivas e dos princípios norteadores do Desenho Universal nessa prática pode ser fundamental. Manoel (2008) diz que as tecnologias assistivas em conjunto dos recursos

didáticos são importantes, e as instituições de ensino devem saber como ofertá-las para facilitar o processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência. No entanto, muitas instituições de ensino não possuem tecnologias assistivas, ou os educandos não sabem como utilizá-las, ou ainda os educadores não oportunizam matérias educacionais acessíveis em suas aulas. Por meio do uso das tecnologias assistivas, as pessoas com deficiência conseguem autonomia e independência, e muitas barreiras são eliminadas.

Segundo a pesquisa TIC Educação 2020 (Brasil, 2021), menos de 70% das escolas públicas consultadas não possuem acessórios de computador adaptados, menos de 60% não possuem materiais educacionais digitais assistivos e apenas 32% das escolas nacionais consultadas oferecem cursos de formação docente sobre o uso de tecnologias assistivas. Dados preocupantes, visto o aumento gradativo do número de estudantes com deficiência matriculados nas instituições de ensino regular.

Já o Desenho Universal, quando usado na prática docente, em estudos e pesquisas, possibilita o acesso de todos os discentes aos saberes pedagógicos, além de incentivar o interesse deles. Com o uso dos princípios do Desenho Universal, o educando sente-se acolhido, incluído, compreendido, independentemente se tem deficiência ou não.

Segundo a Lei nº. 13.146 (Brasil, 2015), o Desenho Universal é a “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 Desenho Universal na Aprendizagem, conforme Pletsch e Souza (2021), orienta-se tanto nos aspectos cognitivos quanto nos afetivos dos estudantes e se pauta na ideia de que as pessoas aprendem de modos variados.

Como as pessoas aprendem de modo variado, tomar como base os princípios do Desenho Universal para o ensino de Português e Matemática auxilia na eliminação das barreiras impostas pela sociedade. Segundo Connel (1997), existem 7 princípios gerais, listados a seguir: uso equitativo; flexibilidade de uso; uso simples e intuitivo; informações perceptíveis; tolerância para erros; baixo esforço físico; tamanho e espaço para abordagem e uso.

Podemos elencar alguns exemplos de práticas aos princípios e suas diretrizes: “uso equitativo” seria o ensino de Libras para todos os estudantes. O ensino utilizando materiais manipuláveis é um exemplo do princípio de “uso

simples e intuitivo”. Para o princípio “informações perceptíveis”, temos como exemplo apresentar imagens em alto relevo.

Seguindo algumas ações cotidianas implementadas por pessoas mais sensíveis e conscientes à causa, podemos dizer que é impossível incluir de fato sem ouvir os principais protagonistas: as pessoas com deficiência. Elas devem participar das leis que as envolvem a partir do cerne, bem como discutir as modificações e adaptações, além de serem contempladas de forma geral na sociedade, desde as construções das calçadas das cidades às mesas das salas de aula, às filas e os assentos nas agências bancárias e outras repartições públicas, ao acesso aos meios de transporte público e aos próprios recursos didáticos e tecnológicos nas repartições de ensino. Tudo isso sem pressão de sindicato ou afins, de forma natural, como se faz (ou se deveria fazer) para todos os outros casos.

Os procedimentos citados só tomariam um pouco mais de tempo das pessoas sem deficiência, mas implicariam na rotina e totalidade de muitas vidas, representando muito para as pessoas com deficiência no quesito dignidade humana. Segundo Kimieciki (2019, p. 165) “a educação que é superação de barreiras e limites, próprios do inacabamento do homem é prática da liberdade, um processo que se estende por toda a existência”. Por esse prisma, simplesmente todos estamos em construção e precisamos ter liberdade e condições dignas para isso.

Essas práticas, dentre outras, facilitam a inclusão do estudante com deficiência para que essa não seja vista como um obstáculo no processo de ensino e aprendizagem. Ocorrerá uma educação emancipatória quando houver respeito e troca de saberes entre os pares, proporcionando um ensino consciente, libertador e significativo, maximizando a participação do educador e do educando de forma equitativa.

Conclusão

A transversalidade do ensino, com base nos valores, nos temas transversais (inclusive os contemporâneos), ultrapassando as barreiras das pessoas que se encontram à margem, por conta da cor da pele, da orientação sexual, do fato de ser mulher ou ainda de ser uma pessoa com deficiência e por isso sofrerem preconceitos, precisa ser considerada, retroalimentada e ressignificada continuamente. Não devem existir nos espaços e repartições públicas

formas cristalizadas de exclusão e, quando isso ocorrer, ações contundentes, efetivas e organizadas devem ser trabalhadas para solucionar as situações.

As salas de aula também são espaços para os “diferentes”, seja no ensino de que disciplina for. A liberdade, interação e a dignidade humana precisam ser asseguradas nesses lugares, espaços de diversidades e conflitos, os quais devem ser ocupados por pessoas com deficiência, sem o menor constrangimento.

Sobre os documentos e legislação para essa garantia, ou seja, para o acesso e permanência desse grupo, percebe-se um norteamento e uma escrita sobre o assunto bastante interessantes e até pontuais em determinados aspectos. Porém, o cumprimento dos preceitos escritos nem sempre ocorre, por comodismo, pela falta de informação, pela necessidade de um dinamismo nas ações, ou ainda por informações distorcidas.

Apesar de a BNCC falar sobre a inclusão e da sua importância para uma parte expressiva da sociedade, é um campo que não está demarcado diretamente como um dos eixos temáticos dos quinze temas contemporâneos transversais. Tornar a inclusão um dos eixos temáticos seria coerente com uma demanda atual e justa, visto que todos somos pessoas.

Trazer o Desenho Universal para a educação modificará as práticas pedagógicas, possibilitando o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na escola, buscando sua autonomia e emancipação social, bem como alcançando uma efetiva transformação da sociedade.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 5 out.1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 03 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 2000a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 2000b.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília, DF: MEC, 2019.
- BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília, DF: CORDE, 2009.
- BRASIL. **TIC EDUCAÇÃO 2020: Edição COVID-19 metodologia adaptada**. CETIC, 31 ago. 2021. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2020_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 05 dez. 2021.
- CONNEL, B. R. *et al.* **Os princípios do Design Universal**. NC State University, United States, 1997. Interpretação do autor: Décio Nascimento Guimarães. Título original: The principles of Universal Design. Disponível em: https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm. Acesso em: 08 dez. 2021.
- GESSER, M.; MORAES, M.; BÖCK, G. L. K. Ensino, Pesquisa e Extensão no campo da deficiência. In: GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. **Estudos da deficiência: Anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV editora, 2020. p. 73-91.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- KIMIECIKI, D. Educação Libertadora. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 165-167.
- LITTO, F. M. Para que serve a escola? Um Modelo para Prioridades Educacionais numa Sociedade de Informação. **Patio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 1-10, nov. 1997/jan. 1998. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/P%C3%A1tio%20Revista%20Pedag%C3%B3gica%20-%20para%20que%20seve%20a%20escola.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2021.

- MANOEL, V. de A. Educação inclusiva na EaD: Programa de Promoção da Acessibilidade Virtual (PPAV). **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 10, p. 107-120, 2008.
- MANTOAN, M. T. E. Todas as crianças são bem-vindas à escola. **Profissão Docente**, Uberaba, v. 1, n. 2, p. 1-19, maio/ago., 2001.
- MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de (org.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. p. 58-81.
- PLETSCH, M. D.; SOUZA, I. M. da S. de. Diálogos entre acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem. *In*: PLETSCH, M. D. *et al.* (org.). **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 13-25.
- VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de (org.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018.

Capítulo 11.

O impacto das ações afirmativas no acesso e na permanência de estudantes cegos nas instituições de ensino superior de Campos dos Goytacazes: estudo de caso

Calili Cardozo dos Santos Paravidini¹

Amaro Sebastião de Souza Quintino²

Jackeline Barcelos Corrêa³

Décio Nascimento Guimarães⁴

DOI: 10.52695/978-65-5456-054-2.11

-
- 1 Mestra em Cognição e Linguagem (UENF). Mediadora-professora de Libras do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Cenilson Rocha do Amaral (CMAEE) e professora substituta de Matemática do Instituto Federal Fluminense (IFF). E-mail: paravidinic@gmail.com.
 - 2 Mestrando do Programa de Pós Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). E-mail: amarotiao@yahoo.com.br.
 - 3 Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). E-mail: jack.barcelos1@hotmail.com.
 - 4 Doutor e mestre em Cognição e Linguagem (UENF). Professor do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem (UENF) e professor do Instituto Federal Fluminense (IFF). E-mail: decio.guimaraes@iff.edu.br.

Considerações iniciais

A história brasileira, desde os seus primórdios, vem sendo marcada por diversas desigualdades sociais. Analisando e refletindo as pesquisas antigas e contemporâneas de alguns pesquisadores, percebe-se a existência de desigualdades em vários níveis, além da prática reiterada de discriminações, ainda que veladas, em função da raça, da etnia, da orientação sexual, da deficiência, entre tantas outras que se arraigaram em nossa cultura. No entanto, sob o aspecto normativo, muitas conquistas vêm sendo alcançadas para minimizar os impactos relacionados aos problemas de igualdade e direitos humanos, já que a Constituição vigente tem como base a dignidade da pessoa humana e a erradicação de qualquer forma de discriminação (Brasil, 1988).

A presente pesquisa tem o intuito de refletir sobre como as ações afirmativas influenciam o acesso e a permanência de estudantes cegos nas instituições de ensino superior em Campos dos Goytacazes. O estudo de caso foi realizado com um grupo voluntário formado por 4 discentes cegos matriculados no ensino superior com idades entre 30 e 41 anos. Esse estudo envolve a análise de um ou poucos sujeitos de pesquisa, permitindo aprofundamento no conceito estudado (Kauark; Manhães; Medeiros, 2010).

A pesquisa foi realizada de forma on-line e sua análise foi essencialmente qualitativa. Um roteiro de questionário com perguntas abertas foi criado e suas perguntas enviadas como áudios aos estudantes, uma a uma, através das redes sociais *Whatsapp* e *Google Forms*, utilizando princípios orientadores do Desenho Universal na Aprendizagem (DUA). Segundo a Lei nº. 13.146 (Brasil, 2015), o Desenho Universal é a “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”. Portanto, é inconcebível falar de acesso e permanência do estudante cego sem falar dos direitos humanos e da problemática das pessoas com necessidades especiais. Tendo em vista essas temáticas, percebe-se que a educação atualmente é a forma mais direta de se obter conhecimentos voltados às deficiências com um todo.

Ações afirmativas

Quando se fala em ações afirmativas, a primeira concepção que se tem é de que elas são um mecanismo de busca da concretização da igualdade real entre as pessoas nas situações em que a própria sociedade os caracteriza

como indivíduos “incapazes” de alcançar maturidade cultural para chegar a um nível de equidade, sem discriminações.

As ações afirmativas tiveram seu início nos Estados Unidos, mas já são adotadas em diversos países com as adaptações necessárias à cada cultura. Em 1948, o Brasil torna-se signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas, assumindo formalmente o compromisso de conjugar o valor da liberdade ao valor da igualdade, proibindo-se distinções e discriminações de qualquer natureza (Piovesan, 2002).

Munanga (1996) corrobora a ideia de que:

As Ações Afirmativas são entendidas como o conjunto de políticas voltadas à concretização do princípio da igualdade pela faceta material, realizadas pelo setor público, privado ou por órgãos dotados de competência, de caráter compulsório ou voluntário e temporal, a fim de promover, integrar indivíduos e grupos tradicionalmente discriminados. É fórmula de extrair do isolamento, da discriminação social às minorias. Dentro de um contexto geral as ações afirmativas recebem várias definições, contudo esses conceitos mantêm relação entre si. Têm-se, também, como terminologias: ações 36 positivas, discriminação positiva, políticas compensatórias, discriminação reversa, cotas, reservas vagas, “equal-opportunity policies”, etc. (Munanga, 1996, p. 117).

No ponto de vista conceitual, o caráter histórico e dinâmico das ações afirmativas vem se construindo e se reinventando ao longo da história. Com isso, a prática social cotidiana tem se mostrado distante da realidade estabelecida em sua ordem jurídica. Corroborando essa teoria, Cruz (2009) aponta que:

Comumente associa-se a noção de ações afirmativas à promoção de políticas públicas ou medidas privadas, coercitivas ou voluntárias, voltadas a certos grupos sociais, discriminados em função de suas peculiaridades, sejam elas concretas ou fictícias, buscando-se corrigir a desigualdade entre estes grupos e os demais membros da sociedade, através da inclusão econômica, social ou jurídica (Cruz, 2009, p. 15).

Sendo assim, percebe-se que, mediante essas concepções supracitadas, há diversas discussões para compreender o motivo pelo qual, num país formado

pela miscigenação de tantas culturas, religiões, raças, com tantos tratados sobre igualdade e com uma Constituição tão contundente na proibição de discriminação, ainda existam práticas preconceituosas da população (Brasil, 1988).

Legislação para o acesso e a permanência dos estudantes cegos no ensino superior

A implementação do direito à igualdade é tarefa fundamental a qualquer política ou projeto democrático, que tem por finalidade a igualdade no exercício dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. A busca democrática requer fundamentalmente o exercício em igualdade de condições dos direitos humanos elementares (Piovesan, 2002).

Visando minimizar as exclusões, as cotas sociais surgem como um método de facilitar o acesso à educação para pessoas pertencentes a um grupo de minorias. Vale ressaltar que, quando se fala sobre uma minoria, não estamos nos referindo diretamente a um conjunto de pessoas em menor quantidade na sociedade, e sim sobre um grupo em desvantagem social, mediante um histórico desigual, quando comparado a outros mais privilegiados, podendo ser destacados pessoas pretas, indígenas, pessoas com deficiência (PCD), mulheres, LGBTQIAPN+, entre outros. Mantoan (2001) sustenta que:

A inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido e um movimento muito polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. No entanto, inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação - e assim diz a Constituição! (Mantoan, 2001, p. 2).

Mochlecke (2002) aponta em seus estudos que, em relação às ações afirmativas, é necessário analisar a raiz do problema, tendo como justificativa a baixa qualidade do ensino regular na esfera pública e as poucas vagas oferecidas pelas instituições de ensino superior. Os que apoiam a educação em perspectiva inclusiva não deveriam se opor às políticas públicas adotadas.

Diversos infortúnios giram em torno da oposição entre as políticas de Ação Afirmativa e as políticas universalistas/sociais, influenciando diretamente em uma existência de uma seleção velada, que situa brancos e pretos,

ricos e pobres, em posição de desigualdade quanto às oportunidades de acesso ao ensino superior (Piovesan, 2002).

Velloso (2011) aponta que os primeiros estudantes a utilizarem cotas nos exames de seleção nas instituições públicas brasileiras surgiram em 2003, inicialmente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade de Brasília (UnB), devido à Lei nº. 3.708 (Rio de Janeiro, 2001) aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), que destinava 40% das vagas a candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

A Lei supracitada foi reformulada e substituída por outras posteriormente, dentre elas: a Lei nº. 4.151 (Rio de Janeiro, 2003), que incluiu cotas para egressos de escolas públicas, a Lei nº. 5.074 (Rio de Janeiro, 2007), destinada à reserva de vagas para pessoas com deficiência nas universidades públicas estaduais do Rio de Janeiro, e a Lei nº. 12.711 (Brasil, 2012), instituída em 2012, destinada à reserva de vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas nas universidades e instituições federais de ensino de nível médio/técnico e superior.

Em 28 de dezembro de 2016, foi instituída a Lei nº. 13.409 (Brasil, 2016), que altera a Lei nº. 12.711 (Brasil, 2012) para incluir pessoas com deficiência nas reservas de vaga. Essa lei prevê em seu artigo 3º.:

Art. 3º. Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Brasil, 2016).

Verifica-se que a Política Nacional de Inclusão se intensificou em todos os níveis de ensino, com o objetivo mais contundente de assegurar o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência nas classes regulares. Nesse contexto educacional e jurídico, compete ressaltar que há um aumento nas condições oferecidas pelas universidades para que os discentes cegos possam ter seu acesso garantido.

As cotas sociais nas universidades públicas brasileiras contribuem para o acesso dos estudantes com deficiência, mas é necessário que se promovam condições de permanência para os discentes cotistas, dando subsídios necessários para prosseguir nos estudos, a efetivar sua participação social e a lutar por sua ascensão profissional, para não acarretar o crescimento da evasão escolar do ensino superior brasileiro.

As palavras “acesso”, “permanência” [...], conforme entendimento do plano, representam sua estrutura, como se delas dependesse o sucesso da política de ações afirmativas. Não basta propiciar o acesso, pois é necessário conferir, após o ingresso, igualdade de condições de permanência do estudante no ensino superior público, já que dificilmente os indivíduos deste contingente estão em igualdade de condições no que tange à questão socioeconômica. Do contrário, teria a universidade que admitir o considerável risco de evasão desse grupo de beneficiados por falta de condições sociais, econômicas e intelectuais (Haas; Linhares, 2012, p. 853).

Segundo o artigo 27 do Estatuto da Pessoa com Deficiência:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015).

Os incisos I e II do art. 28 do referido Estatuto retratam a permanência de pessoa com deficiência no ensino superior, pois abordam que o poder público deve “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar”:

Art. 28 I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (Brasil, 2015).

Nesse ínterim, as ações afirmativas surgem como medidas urgentes e necessárias para minimizar essas exclusões/discriminações. Essas políticas públicas inclusivas têm amplo respaldo jurídico, na intencionalidade de prever o acesso e a permanência por meio das cotas sociais para os grupos socialmente vulneráveis, de escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos e indígenas e PCD.

É fundamental questionar, analisar e refletir sobre os impactos das ações afirmativas no acesso e na permanência dos estudantes cegos como meio de romper com as formas discriminatórias e excludentes, ocasionando desigualdades que se perpetuam por gerações. Por isso, faz-se necessário um acompanhamento desses impactos e seus resultados a médio e longo prazo, com alguns estudos desenvolvidos com base no acesso e na permanência desses discentes em instituições que ofertam ensino superior, englobando a dicotomia entre o mecanismo de efetividade dos direitos humanos à igualdade real *versus* o questionamento sobre a desproporcionalidade de algumas medidas por elas implementadas.

Resultados e discussões

Como mencionado anteriormente, para desenvolver este estudo, a coleta de dados foi possível a partir de um questionário com 16 perguntas abertas, enviado pelo *WhatsApp* para os números dos quatro estudantes cegos que cursam o ensino superior no município de Campos dos Goytacazes/RJ. Antes do envio do questionário, os autores perguntaram a cada voluntário qual formato de envio das perguntas era de sua preferência, além de dar a eles a opção de escolherem como gostariam de respondê-las, como norteiam os princípios orientadores do Desenho Universal na Aprendizagem (DUA).

De acordo com as concepções de Pletsch e Souza (2021, p. 13), proporcionaram-se “vários meios de engajamento para otimizar a escolha individual e a autonomia” e “a relevância, o valor e a autenticidade”. Foram oferecidas, também, “opções para a expressão e a comunicação” e “meios de personalizar a apresentação da informação”, quando foi dito que poderiam ser respostas curtas ou longas, da forma que quisessem. Além de “minimizar as ameaças e distrações”, pois as perguntas foram enviadas uma a uma e de forma contígua.

Os respondentes escolheram que o envio fosse na forma de áudio. Um dos respondentes comentou “Até que enfim uma alma que pergunta pra gente o que a gente prefere, não faz o que quer.” Após a escolha da forma de envio das questões, perguntou-se se os discentes aceitavam respondê-las de forma voluntária e se autorizavam que suas respostas fossem utilizadas na pesquisa para dar continuidade ao trabalho. As perguntas foram enviadas e suas respostas foram recebidas, em sua maioria por áudio também. Algumas foram recebidas por mensagem escrita.

Na análise do material empírico, utilizou-se a análise do discurso e foram apresentados dados relacionados ao impacto das ações afirmativas no acesso e na permanência de estudantes cegos nas instituições de ensino superior. Foram analisadas todas as respostas dos quatro discentes, sendo destacadas algumas falas mais relevantes para a pesquisa (os áudios foram transcritos quase na íntegra, sendo substituídas as partes que tinham o nome da instituição que estudam por palavra ou expressão com sentido aproximado).

Uma das perguntas do questionário foi se eles conheciam a Lei nº. 13.146 (Brasil, 2015), que “institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência”. Eles responderam:

A1- Conheço sim, tive que ter contato com o Estatuto por causa do TCC.

A2- Não.

A3- Não muito.

A4- Conheço, sim. E até faço uso dela pra estudar para concursos e também para me inteirar mais dos direitos que a pessoa com deficiência tem. Conheço sim a LBI/2015.

Outra pergunta abordada foi se conheciam a Lei nº. 13.409 (Brasil, 2016). As respostas foram as seguintes:

A1- Então, não conheço. Eu sei que de 2016-17 para frente, começou a ter vagas em cursos técnicos e superior para PcD, porque nesses anos mesmo que eu comecei a ver que tinham vagas reservadas. Porque eu participei do edital de 2015 e não tinha. De 2017 em diante teve porque eu tive contato com alguns editais e tinham vagas reservadas. Se eu não tiver errada, ou foi em 2018 ou 2017 mesmo que tinham vagas para PcD para cursos na Instituição.

A2- Não. Já ouvi falar dessas Leis, mas não as conheço profundamente. Não conheço, não tenho nem noção, só sei que existem.

A3- Mais ou menos.

A4- Não conheço.

Durante as análises dos discursos, percebeu-se que os estudantes não têm muito conhecimento sobre as leis que amparam os PCD, mas sabem que elas existem. É de suma importância que conheçam essas leis para intensificar as lutas que têm como objetivo a ocupação de seu lugar de direito, de modo que as exclusões sejam combatidas. O conhecimento dos documentos legais vigentes é um exercício da cidadania que pode transformar a sociedade (Brito, 2013).

A legislação que legitima a luta das pessoas com deficiência manifesta o princípio de que todos(as) somos iguais, desde que sejam respeitadas as diferenças, o direito de ir e vir, a autonomia e a independência profissional e social (Costa, 2019).

Foi perguntado: fizeram o uso de cotas para PCD para ingresso na graduação? Tiveram algum tipo de bolsa? Se sim, essa bolsa auxiliou na permanência na graduação? As respostas foram:

A1- Não fiz uso porque quando eu entrei não tinha cotas para PcD. Tinham outras cotas, escolas públicas, indígenas, pretos, etc. Eu tive bolsa pelo MEC que era uma bolsa para permanência do aluno no curso superior. Foi muito importante para permanência na graduação e depois eu tive um auxílio transporte, porque ensino superior não tem direito à gratuidade em ônibus e eu não tinha carteira para gratuidade para PcD (que é disponibilidade pelo município). Então eu pagava passagem. Assim comecei a receber esse auxílio. E devido

à falta de ônibus para o meu bairro eu tinha que pegar vans e elas, constantemente, não tinham vagas para PcD, então tinha que subir e pagar passagem, senão ia ficar no ponto durante muito tempo. Se não fosse por isso, eu não poderia continuar na faculdade.

A2- Na faculdade onde estudo, não. Na outra escola, sim, mas não foi superior, foi curso técnico. Não tenho. No Ensino Médio eu já tive, quando estudava. A bolsa que eu tive no Técnico sim, com certeza auxiliou bastante na minha permanência na instituição.

A3- Sim, Sim, Sim.

A4- Sim. Tive sim, a bolsa de cotas e a bolsa de extensão. Com certeza, auxiliou e muito na minha permanência.

A partir das respostas supracitadas, percebeu-se que os estudantes sabem que têm os seus direitos assegurados por lei. Alguns discentes ingressaram nas instituições por meio das cotas e todos receberam algum tipo de bolsa que auxiliou em sua permanência nas instituições que estudam. Depois de tantos anos de desigualdade, eles buscam a inclusão de fato e almejam o acesso e a permanência no ensino superior.

As ações afirmativas assumem um importante papel de corrigir distorções sociais, historicamente consolidadas, que a própria sociedade se mostra incapaz de resolver ou superar. É notório que as pessoas com deficiência estão ingressando cada vez mais nos espaços acadêmicos, devido às ações afirmativas que revelam expressivo avanço em alguns espaços e setores de nossa sociabilidade. São evidenciadas, por exemplo, na produção de conhecimento, na acessibilidade nos espaços públicos, da sensibilidade das pessoas e na elaboração de dispositivos legais (Piovesan, 2002).

Cabe ressaltar as estratégias de acessibilidade aos discentes com deficiência. Há também a Bolsa Acessibilidade, com ajuda financeira para os discentes permanecerem na instituição e auxiliar no decurso de toda sua trajetória acadêmica.

Outras questões foram: tem algum núcleo de apoio a pessoas com necessidades especiais onde estudam? A instituição onde estuda teve inclusão escolar? Os professores auxiliavam na inclusão? As respostas foram:

A1- Sim o NAPNEE. Teve inclusão sim. Tive total apoio desde o momento que eu comecei a frequentar o NAPNEE. Porque eu entrei na Instituição e eu era baixa visão e não via necessidade de frequentar o NAPNEE no início de 2016. Em 2017, por volta de julho/agosto que comecei a frequentar o NAPNEE porque eu já via necessidade de ter um apoio dentro de sala de aula pra fazer as provas, porque eu não estava mais enxergando direito. Tive sim muitos professores que tentavam a disciplina da melhor forma possível para que eu pudesse entender. Mas, eu penso que, como eu perdi a visão recentemente, eu não tinha tanta dificuldade de assimilar o que o professor dava em sala de aula com minha bagagem visual, da época que eu enxergava. Mas teve professor que pediu para fazer material tátil, e sempre mandava ou por mim ou diretamente ao NAPNEE material para estar formatando. Isso não significa que todos os professores foram completamente acessíveis e inclusivos em sala de aula, mas eles tentavam. Às vezes eles esqueciam, mas eu falava e eles lembravam, porque quem tem boca vai à Roma.

A2- Onde eu estudo não tem. Eles estão caminhando para a inclusão. Ainda não totalmente, mas estão caminhando sim. Estão sendo inclusivos, eu e alguns professores que estão me dando aula, a gente está construindo a inclusão. A gente está trabalhando em cima disso. Então a gente está construindo a inclusão. Uma coisa que está acontecendo ainda, está em transformação ainda. Tá acontecendo na faculdade onde estudo e o bom é que eu estou participando disso, aos poucos, mas estou.

A3- Sim, tem o NAPNEE. Sim. Tem alguns.

A4- Tem o NAP. Na minha opinião, não. A minoria era inclusiva, muito pouco.

É necessário, antes de tudo, que se diferencie a inclusão de integração. A integração do aluno com deficiência é um primeiro passo, mais voltado para a socialização.

Percebeu-se com os relatos que as instituições de ensino ainda têm muito que expandir no que diz respeito ao corpo docente, para que elas assegurem as condições de permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior. Ficou evidenciado que, na prática, nem todos os professores tra-

balhavam de forma inclusiva, tinham aqueles que não se esforçaram para incluir o estudante cego, mas aos poucos eles iam se ajustando, buscando modificar seus métodos de ensino.

Outra pergunta destacada na entrevista foi: o que acha que a instituição onde estudam pode fazer para melhorar a inclusão de pessoas cegas? Eles responderam:

A1- Deixar o meio ambiente, o pátio, as salas de aula mais acessíveis. Por exemplo, na Instituição, você só tem piso tátil só ali na entrada. Agora, se for andar por outros corredores da instituição não tem piso tátil, tem Braille nas portas das salas, mas não tem piso tátil para você estar se movimentando. E capacitar mais os professores, porque tem um setor maravilhoso que é o NAPNEE com vários recursos acessíveis para nós cegos. Mas, infelizmente, muitos professores não conhecem, não vão lá conhecer ou não procuram estar se capacitando para estar em sala de aula recebendo um aluno cego. É isso que falta capacitação e acessibilidade na infraestrutura da instituição.

A2- Eles devem escutar a pessoa, tentar atender as demandas que essa pessoa ou que essas pessoas cegas vêm a ter e buscar sempre a comunicação. Trabalhar em conjunto com a pessoa, sempre conversando, sempre buscando os *feedbacks* e tudo mais. Eu acho que assim deveria construir/ser construída a inclusão entre essas universidades, entre esses locais de educação. Acho que o importante seria isso. Importante também é conscientizar as pessoas sobre a importância da inclusão e capacitar os professores e os profissionais para a inclusão.

A3- Lá no Instituto, por exemplo, tem alguns pisos táteis. Poderia melhorar um pouco essa questão. Botar talvez em mais lugares pela Instituição. Seria mais essa questão para se locomover, poderia melhorar mais um pouco.

A4- Como num todo, ela tem que melhorar muito ainda sobre o assunto que tange a educação inclusiva. O que pode melhorar ali, primeiramente, é a conscientização dos professores, em saber que o aluno com deficiência também tem os direitos dele e esses direitos têm que ser respeitados. Porque a gente tem o núcleo de acessibilidade dentro da universidade, no qual é oferecido

cursos de capacitação para professor e eu nunca fiquei sabendo que nenhum dos professores da universidade procurou esse núcleo para procurar, pelo mesmo, se capacitar ou se inteirar do assunto pra poder ajudar os alunos com deficiência dentro da universidade. Precisa haver essa conscientização da parte dos professores e da universidade num todo em buscar essa capacitação para poder até mesmo estar atendendo melhor a pessoa com deficiência ali dentro.

É primordial que o docente faça uso de estratégias que desenvolvam atividades de ensino individualizado junto aos discentes cegos e mantenha um programa eficaz para o resto do grupo de forma que todos(as) colaborem na inclusão. Figueiredo (2010) também argumenta que:

Transformar a escola significa criar as condições para que TODOS os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço educativo, focando as dificuldades do processo de construção do conhecimento no ambiente escolar e não nas características particulares dos alunos (Figueiredo, 2010, p. 5).

De acordo com os depoimentos, pode-se ressaltar a importância de capacitação dos professores, visando métodos aplicáveis a cada deficiência, dentre elas: o uso adequado das novas ferramentas educacionais; estimular as práticas em laboratórios de informática para conhecimento e aprendizagem do recurso tecnológico, no caso, o computador e pontuar formas metodológicas corretas para ministração de práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse sentido, percebe-se que é fundamental estar atento à realidade social, cultural e econômica dos estudantes, visando à sua formação de forma participativa, responsável, comprometida, crítica e criativa. As respostas dos discentes exacerbam toda luta para o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência visual que vai além da estigmatização, promovendo reflexões e fazendo parte de uma política inclusiva, com a intencionalidade de incluir socialmente os menos favorecidos.

Considerações finais

Com este estudo de caso, ficou evidenciado que as ações afirmativas contribuem significativamente, assegurando o direito ao acesso e à permanência dos

estudantes cegos pesquisados nas instituições de nível superior. Percebeu-se que o uso de tecnologias educacionais se relaciona com o nível de qualidade de ensino, que o docente pretende proporcionar seus discentes e embutir neles as novas tecnologias que permitem aplicabilidades pedagógicas inovadoras, que podem contribuir para resultados diferenciados, bem como fortalecer todas as ações inclusivas, através da democratização do acesso ao ensino com foco em facilitar a inclusão escolar de estudantes com deficiência.

Contudo, é importante que algumas instituições de ensino possibilitem que seus discentes com deficiência utilizem esses recursos, atendendo às suas necessidades específicas, oportunizando diversas formas de aprendizado, relevantes e que despertem interesse, tornando a sala de aula um ambiente didático, dinâmico e acessível a todos.

Os professores e a equipe de gestão escolar, em todos os níveis de ensino, devem rever suas formas de tratamento e interação com a comunidade para tornarem a escola inclusiva. Trabalhar a formação inicial e continuada destes, incluindo disciplinas e estudos na área da educação de pessoas com deficiência, além de mudanças nas metodologias e estratégias de ensino e nas práticas avaliativas, pode ser um diferencial.

É necessário ter em mente que a motivação pode ser utilizada como uma grande ferramenta nas relações inter e intrapessoal, agindo de forma decidida e significativa nos processos de desenvolvimento psicológico, social e familiar, superando eventuais dificuldades, recuperando possíveis defasagens cognitivas e auxiliando a ativar áreas potenciais imediatas de crescimento e desenvolvimento.

Constatou-se também que as ações afirmativas são importantes para o desenvolvimento da acessibilidade e um grande incentivo à aplicação do Desenho Universal na Aprendizagem (DUA). Utilizar os princípios que orientam o DUA nas metodologias de ensino, estudos e pesquisas é de grande valia, pois possibilita uma o acesso de todos(as) ao currículo, além de incentivar o interesse dos educandos. Quando esse princípio é usado, o aluno sente-se acolhido, incluído, compreendido, independente se tem deficiência ou não.

A partir das análises, destaca-se a importância de novas pesquisas emergentes na perspectiva de aprofundar o debate e avaliar as condições objetivas e subjetivas, bem como o processo de implementação de políticas de

inclusão das pessoas com deficiência visual, seu acesso e permanência nas instituições de ensino superior.

Por fim, chega-se à conclusão que a inclusão dos estudantes cegos passa por diversos entraves, e que a prática social cotidiana tem se mostrado distante da realidade estabelecida em sua ordem jurídica. Não se pode generalizar, mas sim evidenciar que ainda existe um tratamento desigual, o que dificulta o cumprimento dos preceitos de igualdade real, sendo um objeto de luta que requer contínuo debate, estudo e reflexões. Logo, finaliza-se esta pesquisa com a certeza de novas inquietações no que consiste, especificamente, o acesso e permanência dos discentes cegos no ensino superior. A inclusão da pessoa com deficiência está em constante evolução e faz-se urgente a adaptação do ambiente escolar.

Referências

- BIGANSOLLI, A. R.; COSTA, F. L. de B.; CRUZ, F. A. de O. Alunos com Deficiência: Um Estudo de Caso no Ensino Superior. **Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop, v. 3, n. 1, p. 61-70, 2013. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/1129/809>. Acesso em: 05 fev. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 fev. 2023.
- BRASIL. **Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 03 fev. 2023.
- BRASIL. **Lei nº. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 03 fev. 2023.
- BRASIL. **Lei nº. 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em 03 fev. 2023.

- BRITO, E. M. C. de. **O exercício da cidadania como mecanismo transformador da sociedade**. 2013. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Direito) — Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2013.
- COSTA, V. B. da. Inclusão e permanência dos estudantes com deficiência na universidade: a constituição das barreiras pedagógicas. In: MÓL, G. de S.; MELO, D. C. F. de (org.). **Pessoas com Deficiência no Ensino Superior: desafios e possibilidades**. 2. ed. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019. p. 52-61.
- CRUZ, Á. R. S. **O direito à diferença**. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2009. 164 p.
- FIGUEIREDO, R. V. Escola de atenção às diferenças (Proposta da Série). In: ESCOLA, T. **Salto para o futuro: Escola de atenção às diferenças**. Brasília, DF: Secretaria de Educação à Distância, Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/saltoparaofuturo/episodio/escola-de-atencao-as-diferencas>. Acesso em: 05 fev. 2023.
- HAAS, C. M.; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 93, n. 235, p. 836-863, dez. 2012.
- KAUARK, F. da S.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da Pesquisa: Um guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010. 86 p.
- MANTOAN, M. T. E. Todas as crianças são bem-vindas à escola. **Profissão Docente**, Uberaba, v.1, n. 2, p. 1-19, maio/ago. 2001. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/32/515>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- MOEHLECKE, S. **Propostas de Ações Afirmativas no Brasil: o acesso da população negra ao ensino superior**. 2000. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- MUNANGA, K. O Anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, K. (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996. p. 79-111.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: Necessidades Educacionais Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.
- PIOVESAN, F. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 887-896, dez. 2002.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, I. M. da S. de. Diálogos entre acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem. In: PLETSCHE, M. D. *et al* (org). **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 13-25.

RIO DE JANEIRO (estado). **Lei nº. 3.708, de 09 de novembro de 2001**. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90840/lei-3708-01>. Acesso em 09 fev. 2023.

RIO DE JANEIRO (estado). **Lei nº. 4.151, de 04 de setembro de 2003**. Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/e9589b9aabd9cac8032564fe0065abb4/e50b5bf653e6040983256d9c00606969?OpenDocument>. Acesso em: 03 fev. 2023.

RIO DE JANEIRO (estado). **Lei nº. 5.074, de 17 de julho de 2007**. Altera a Lei nº. 4.151, de 04 de setembro de 2003. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/b24a2da5a077847c032564f4005d4bf2/59b59003123eb2c08325733a006eb097?OpenDocument>. Acesso em: 03 fev. 2023.

VELLOSO, J. Acesso à Universidade: Novas perspectivas de democratização? In: CUNHA, C.; SOUSA, J.; SILVA, M. (org.). In: **Políticas Públicas de Educação na América Latina**: lições aprendidas e desafios. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 405-428.

Capítulo 12.

A autonomia e o direito de decisão da pessoa com deficiência em situação de curatela: uma reflexão crítica da Lei nº 13.146/2015 — lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência

Carlos José de Castro Costa¹

Moyana Mariano Robles-Lessa²

Décio Nascimento Guimarães³

DOI: 10.52695/978-65-5456-054-2.12

-
- 1 Doutorando do Programa de Cognição e Linguagem (PGCL) da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Doutorando em Ciências Jurídicas, Direito Público pela Universidade Nacional de La Plata – Nação Argentina. Mestre em Direito pela Faculdade de Direito de Campos – Relações Privadas e Constituição. Pós-graduado em Direito Civil e Processual Civil pela Faculdade de Direito de Campos. Coordenador do Programa de Proteção e Defesa do Consumidor (PROCON/Itaperuna). Coordenador do Núcleo de Prática Jurídica do Curso de Direito da Universidade Iguaçu (UNIG). Professor do Curso de Pós-Graduação da Fundação São José. Professor do Curso de Pós-Graduação da Faculdade Redentor. Professor do Curso de Direito da UNIG/Itaperuna. Professor do Curso de Administração da UNIG/Itaperuna. Advogado. Autor de diversos artigos científicos e capítulos de livros. E-mail: carlosjcastrocosta@gmail.com.
 - 2 Doutoranda do Programa de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Mestra em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Especialista em Direito Tributário com Capacitação para Docência Superior. Advogada. Professora. Licenciada em Letras (Português/Literatura). Pesquisadora e Membro da Comissão Científica do Grupo de Estudos e Pesquisas em Bioética e Dignidade Humana (GEPBiDH). Pesquisadora do Grupo “Desafios do Processo” da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Membro da Sociedade Brasileira de Bioética (SBB). Associada ao Círculo Fluminense de estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL). E-mail: moyanarobles@hotmail.com.
 - 3 Doutor e mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF). Docente permanente e Coordenador Adjunto do Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (MPET/IFF). Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem (PGCL/UENF). Editor Científico da Editora Encontrografia. Pesquisador nas áreas: Educação Especial, Práticas Inclusivas, Educação em Direitos Humanos e Mediação de Conflitos. E-mail: decio.guimaraes@iff.edu.br.

“Um ser humano é parte de um todo chamado por nós, de universo, uma parte limitada no tempo e no espaço. Ele experimenta a si mesmo, seus pensamentos e sentimentos, como algo separado do resto, uma espécie de ilusão de ótica de sua consciência. Esta ilusão é como uma prisão que nos restringe a nossos desejos pessoais e à afeição por poucas pessoas mais próximas de nós. Nossa tarefa deve ser nos libertarmos desta prisão. Alargando nosso círculo de compaixão para abraçar todas as criaturas vivas e a totalidade da natureza.”

(Albert Einstein)

Considerações iniciais

O advento da Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também denominada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD), trouxe importantes alterações no Código Civil brasileiro e outras leis vigentes no ordenamento jurídico pátrio. Em seu artigo inaugural, a LBI deixa explícitos seus objetivos fundamentais consubstanciados em assegurar e promover a inclusão social e o direito à cidadania, sem qualquer tipo de distinção ou de violação aos direitos da pessoa com deficiência (Brasil, 2015).

Diante disso, o presente estudo tem por escopo principal perfazer uma análise crítica acerca das alterações perpetradas pela Lei supracitada, observando, em especial, a autonomia no cotidiano da pessoa com deficiência em situação de curatela, bem como os efeitos da LBI nos âmbitos social e jurídico no que concerne a todas as pessoas em situação de deficiência.

Atinente aos objetivos específicos, o estudo perpassa, em um primeiro momento, pela compreensão da interdependência das pessoas, notadamente da pessoa em situação de deficiência, para, em seguida, voltar sua atenção à autonomia da pessoa em situação de curatela. No bojo da pesquisa, pode-se verificar que o Código Civil brasileiro prevê as hipóteses em que uma pessoa que não possua condições de praticar os atos da vida civil seja considerada relativamente incapaz. Muitas vezes, pessoas em situação de deficiência são consideradas “incapazes” para a prática de atos da vida civil.

Nesta seara, busca-se, ainda como objetivo da pesquisa, entender a relevância da manifestação volitiva da pessoa em situação de deficiência no

exercício da cidadania. Infere-se, destarte, a importância do “decidir com”, para que a pessoa em situação de curatela não se torne mero instrumento da vontade de seu curador. Por derradeiro, buscar-se-á a análise acerca das determinações legais constantes na LBI quanto ao tratamento assegurado às pessoas relativamente incapazes, com foco no melhor interesse do interditando e seus direitos extrapatrimoniais, como, por exemplo, o direito ao matrimônio, ao trabalho e aos tratamentos médicos.

A pesquisa se vale de metodologia qualitativa e analítica, com base nos textos normativos, artigos científicos e textos que apresentam informações a respeito das pessoas em situação de deficiência, comparando e observando o discurso presente nos respectivos documentos, as possibilidades de efetivação e as dificuldades que afastam a concretização do que está assegurado em normas.

A pessoa em situação de deficiência e a interdependência ínsita ao ser humano

Para subsidiar as discussões acerca da autonomia da pessoa em situação de deficiência, será traçado um contexto histórico-social, no âmbito nacional e internacional acerca de como as pessoas em situação de deficiência vem sendo (des)consideradas em cada época e em cada cultura, desde o início da civilização até a contemporaneidade.

Maria Aparecida Gugel (2008), ao pesquisar a pessoa em situação de deficiência e sua ligação com a história da humanidade, aponta que, em relação aos povos primitivos, não há relatos acerca de como era o comportamento em relação à deficiência. Pode-se inferir, entretanto, que, ante a inexistência de informações, há indícios de que essas pessoas não sobreviviam, pois não há vestígios e não são contempladas pelas histórias narrativas da época.

De acordo com os estudos da autora, “a sobrevivência de uma pessoa com deficiência nos grupos primitivos de humanos era impossível porque o ambiente era muito desfavorável e porque essas pessoas representavam um fardo para o grupo” (Gugel, 2008, s/p). A autora salienta que “só os mais fortes sobreviviam e era inclusive muito comum que certas tribos se desfizessem das crianças com deficiência” (Gugel, 2008, s/p).

Com o aprimoramento dos registros das sociedades antigas, verifica-se que as pessoas com deficiência eram vistas como problema e motivo de vergonha

para a família e a comunidade, estimulando os casos de infanticídio e outras práticas que tinham por escopo exterminar o mencionado *problema* (Gugel, 2008). A Lei das XII Tábuas, editada durante o Império Romano, dispunha que os pais de recém-nascido em situação de deficiência tinham o dever de o matar, pois a criança que nascia com deficiência era considerada contrária à forma do gênero humano (Silva, 1987).

Na Idade Média, por influência das religiões, houve uma mudança de percepção acerca da deficiência, pois passou a ser considerada como um castigo divino ou relacionada à presença de um mau espírito (Amaral, 1994). Nesse contexto, a pessoa em situação de deficiência continuou sendo objeto de desprezo e exclusão social. De acordo com Pessotti (1984), essa concepção levou a um período marcado pela intolerância, onde homem e mulher com deficiência eram retratados como bestas demoníacas.

Gugel (2008) aponta que, com o Iluminismo, inicia-se um estudo sobre a deficiência e a vida da pessoa que se encontrava em tal situação, que se concretizou no modelo biomédico, deixando de atribuir a deficiência a uma causa sobrenatural ou a um castigo divino, mas associada a uma lesão e que, portanto, deve ser curada. “Durante os séculos XVII e XVIII houve grande desenvolvimento no atendimento às pessoas com deficiência em hospitais. Havia assistência especializada em ortopedia para os mutilados das guerras e para pessoas cegas e surdas” (Gugel, 2008, s/p).

De acordo com o modelo médico, um corpo com sequelas e limitações tem restringida sua participação na sociedade. Para esse modelo, a deficiência está associada única e exclusivamente às restrições físicas, intelectuais ou sensoriais, relegando qualquer ligação com questões sociais (Diniz, 2007).

Não obstante os avanços científicos para o tratamento de lesões, ignorar as questões sociais pelas quais passam as pessoas em situação de deficiência inviabiliza a promoção da autonomia dessas pessoas. Ao revés, busca a solução do “problema” por meio de práticas assistencialistas. Nesse contexto, as instituições criadas à época não visavam reconhecer ou promover a autonomia da pessoa em situação de deficiência, mas designar tratamento a pessoas doentes que, por isso, precisavam permanecer nas instituições e, assim, perpetuava-se a segregação social.

A maioria das instituições eram ligadas a ordens religiosas e possuíam caráter filantrópico assistencial, contribuindo para que a deficiência fosse enxergada

como caridade pública e, destarte, impedindo que as necessidades das pessoas se incorporassem entre os direitos de cidadania (Bueno, 1993).

Na década de 1950, no Brasil, as pessoas em situação de deficiência começam a participar de organizações políticas. Por exemplo, em 1954, foi fundado o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos cegos, que precedeu a organização das federações das entidades filantrópicas, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), fundadas em 1954, que somente em 1962 tiveram sua Federação Nacional (Jannuzzi, 2012).

Percebe-se, destarte, que apesar da existência de movimentos organizados em defesa dos direitos das pessoas com deficiência durante o século XX, as instituições tinham suas atuações voltadas para práticas assistencialistas, baseadas no modelo médico, olvidando-se do objetivo de promoção da autonomia da pessoa em situação de deficiência.

O denominado modelo social da deficiência é resultado de uma pesquisa iniciada na década de 1970, nos Estados Unidos e no continente europeu. Inicia-se um processo de compreensão das deficiências nas diferentes culturas, enfatizando a importância das estruturas sociais e prescrevendo a cura por meio da reabilitação e da medicalização (Silva, 1987). A luta contra a segregação experimentada pelas pessoas em situação de deficiência foi impulsionada com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que pugna pela existência de direitos iguais e inalienáveis como fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo.

No mês de agosto de 2009, por meio do Decreto nº 6.949, o Brasil se tornou signatário da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. No preâmbulo da Convenção Internacional, os Estados Partes, na letra “e”, reconhecem:

A deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2009).

Posteriormente, no ano de 2015, foi promulgado, no âmbito do ordenamento jurídico pátrio, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD), Lei nº

13.146, cujos dispositivos visam assegurar e promover, em igualdade de condições com as demais pessoas, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, com fins a possibilitar a sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

Partindo dessas premissas, busca-se analisar de modo crítico, se as normas constantes na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) atingem os objetivos descritos acima. Ao considerar, no art. 2º da LBI (Brasil, 2015), que a pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode ter sua participação plena na sociedade impedida, o legislador infraconstitucional elenca uma série de direitos com fins à garantia de igualdade de condições com as demais pessoas.

Percebe-se, nesse artigo, que a LBI possui um modelo social de direitos humanos ao conceituar a pessoa em situação de deficiência, e nessa perspectiva, “o ambiente tem influência direta na liberdade da pessoa com limitação funcional, que poderá ter sua situação agravada por conta do seu entorno e não em razão de sua deficiência de *per si*” (Feminella; Lopes, 2016, p. 15). Dessa forma, as autoras elucidam que a deficiência é:

[...] resultante de uma equação em que o valor final depende de outras variáveis independentes, quais sejam: as limitações funcionais do corpo humano e as barreiras físicas, econômicas e sociais impostas pelo ambiente ao indivíduo. O modelo social propõe uma conceituação mais justa e adequada sobre as pessoas com deficiência, reconhecendo-as como titulares de direitos e dignidade humana inerentes, exigindo um papel ativo do Estado, da sociedade, e das próprias pessoas com deficiência (Feminella; Lopes, 2016, p. 15).

Conclui-se, portanto, que a deficiência não é uma condição incapacitante, mas sim, as barreiras e os obstáculos existentes na sociedade que afastam o ser humano de uma plena e efetiva atuação/inclusão social. A legitimação das práticas normocêntricas, que parte da premissa de que todos se valem dos mesmos sentidos e/ou capacidades, é potencializadora da exclusão e torna invisíveis as necessidades específicas de cada indivíduo em situação de deficiência, pois há de se considerar uma ampla variação humana.

A classificação pautada em capacidades, por meio da qual se perpetuam “atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional” (Mello, 2016, p. 3266), valida a estrutura social que se fundamenta em diversas formas de opressão para que somente aqueles que se enquadram nos critérios de capacidade estejam aptos à vida em sociedade.

As pessoas em situação de deficiência que não se adequam a esse perfil estão fadadas a uma sobrevida sem uma participação em igualdade de condições em sociedade. Segundo Gesser, Nuemberg e Tonelli (2013), os padrões normativos podem ampliar as desigualdades e, assim, potencializar processos de exclusão e opressão social e gerar vulnerabilidades.

O percurso pela efetivação dos direitos fundamentais da pessoa em situação de deficiência, com humanidade e sensibilidade, perpassa por barreiras que solidificam o capacitismo, que segundo Gesser, Block e Mello (2020) constitui a discriminação de pessoas por motivo de deficiência. Essa estrutura social dificulta e/ou impede a emancipação social das pessoas em situação de deficiência, pois corrobora a produção de vulnerabilidades.

Com a atenção voltada às pessoas em situação de vulnerabilidade, Boaventura de Souza Santos adverte que:

[...] os tribunais não foram feitos para julgar para cima, mas sim para julgar os de baixo. As classes populares, durante muito tempo, só tiveram contato com o sistema judicial pela via repressiva, como seus utilizadores forçados. Raramente o utilizaram como mobilizadores ativos (Santos, 2014, p. 102-103).

A atuação estatal, cada vez mais refém da economia, reproduz e multiplica o poder das classes dominantes, e, assim, ao invés de reduzir, contribui para o aumento das desigualdades e assimetrias sociais, pois uma justiça emancipatória coloca em risco o status predominante do poder constituído (Costa, 2020). A designação, prevista em lei, de uma pessoa como “incapaz”, arraigada de aspecto negativo, possui caráter discriminatório, estigmatizante e sustenta a opressão, pois rotular impede que sejam adotadas soluções distintas.

Nesta conjuntura, o conceito de deficiência deve perpassar por uma classificação neutra frente à diversidade corporal humana, e não um destino da natureza imposto pela lesão ou como um fato do azar que inclui a pessoa com

deficiência em uma minoria social. Outro aspecto importante a ser destacado consiste no fato de que a igualdade pela independência jamais será alcançada, pois o ser humano é, por natureza, dependente. Assim, tem-se que o ser humano vive em situação de interdependência com as demais pessoas, uma vez que todas as pessoas são dependentes em algum momento da vida, seja no período da infância, da senilidade ou em momentos de debilidade por enfermidades.

O tratamento previsto pelo legislador de que há uma “igualdade pela independência” encobre relações de dependência inevitáveis, pois as relações sociais não se processam entre pessoas simetricamente iguais. A supervalorização da independência relega inúmeras pessoas em situação de deficiência que jamais alcançarão a independência, olvidando-se de que a situação de deficiência não retira a autonomia do indivíduo, e sim os obstáculos e barreiras entranhados no contexto e no convívio social, que afastam continuamente o ser humano de exercer com plenitude seus direitos assegurados constitucionalmente.

O “decidir com”: a manifestação de vontade da pessoa incapaz para o exercício de seus direitos

A LBI, em conformidade com os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, modificou expressivamente o regime das incapacidades, alterando de modo basilar o modelo que até então norteava o ordenamento jurídico brasileiro. Como exemplo, tem-se o art. 3º, do Código Civil (Brasil, 2002), que teve nova redação dada pela Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), limitando, como absolutamente incapazes, os menores de 16 anos. “Logo, todos aqueles sujeitos à interdição passaram, indiscriminadamente, à condição de relativamente incapazes” (Almeida, 2016, p. 184).

Outro exemplo das alterações advindas da LBI está no art. 116, da Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), determinando a inclusão do art. 1.783-A no Código Civil (Brasil, 2002), trazendo para o ordenamento jurídico pátrio o instituto da Tomada de Decisão Apoiada, que tem por escopo assegurar e promover a inclusão social, bem como possibilitar que a pessoa com deficiência seja a protagonista das decisões que surtirão efeitos em sua vida. Ainda que possa se valer do apoio de uma terceira pessoa, a tomada de decisão constitui a manifestação volitiva do próprio indivíduo, exercendo, destarte, plenamente a capacidade legal.

Antes de adentrar na análise da tutela, curatela e tomada de decisão apoiada, institutos previstos no Código Civil, é interessante perpassar pela distin-

ção entre personalidade jurídica, capacidade jurídica e capacidade decisional. A personalidade jurídica, segundo o art. 2º do Código Civil, é atribuída à pessoa ao nascer com vida (Brasil, 2002), momento no qual a pessoa passa a usufruir, também, de capacidade de direito ou gozo, isto é, passa a ter aptidão para adquirir direitos e contrair deveres na esfera jurídica.

Não obstante ostentar capacidade jurídica a partir do nascimento com vida, o legislador parte da premissa de que a pessoa ainda não possui o discernimento necessário para a prática dos atos da vida civil. Nesta seara, dispõe que a pessoa até os 16 anos de idade é absolutamente incapaz, enquanto dos 16 aos 18 anos de idade a incapacidade é relativa.

Outros fatos, segundo o art. 4º do Código Civil, também podem ensejar a incapacidade relativa. São eles: os ébrios habituais e os viciados em tóxico; aqueles que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade e os pródigos (Brasil, 2002).

Tutela e curatela são institutos destinados à proteção da pessoa e dos bens daqueles que possuem limitada capacidade para praticar os atos da vida civil. A tutela é deferida àqueles que não alcançaram 18 (dezoito) anos, enquanto a curatela depende de prévio processo para reconhecimento da incapacidade relativa do indivíduo.

A tomada de decisão apoiada difere dos institutos protetivos supracitados, conforme se infere na redação do art. 1.783-A, do Código Civil:

A tomada de decisão apoiada é o processo pelo qual a pessoa com deficiência elege pelo menos 2 (duas) pessoas idôneas, com as quais mantenha vínculos e que gozem de sua confiança para prestar-lhe apoio na tomada de decisão sobre atos da vida civil, fornecendo-lhes os elementos e informações necessários para que possa exercer sua capacidade (Brasil, 2002).

Nesse aspecto, traz-se a lume a capacidade decisional, pois mesmo as pessoas que, por decisão judicial, tiveram reconhecida a ausência de capacidade plena, há de se reconhecer e buscar a manutenção da autonomia para que sejam responsáveis pelas decisões, ainda que necessária ajuda decisional e apoio de tomada de decisão, para que assim seja assegurada a capacidade em igualdade de condições com as demais pessoas.

O art. 12 da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), ao reconhecer a igualdade perante a lei, nos permite trazer à baila a discussão acerca da tomada de decisão apoiada. No Brasil, a tomada de decisão apoiada tem sido reduzida à discussão acerca dos direitos civis das pessoas em situação de deficiência.

Pugna-se que o princípio sobre a tomada de decisão apoiada transcende os direitos civis das pessoas em situação de deficiência, pois não se pode restringir à fruição de direitos, mas ao direito de conhecer e expressar suas escolhas, além de poder realizá-las e, ainda, lidar com as consequências.

Para tanto, configura-se necessária a construção de sistemas de apoio para que haja a distinção entre capacidade jurídica e capacidade decisional, sob pena de perpetuação da justificação de injustiças em detrimento da produção de justiça. Dessa forma, o conhecimento do direito e a capacidade de agir pode, de fato, se materializar.

Sob a perspectiva no denominado modelo médico ou individual da deficiência, a deficiência está associada a uma lesão (Campbell; Oliver, 1996) e, destarte, ratifica a ideia de que as pessoas em situação de deficiência são sujeitos passivos, dependentes de cuidados para que sejam reabilitadas. A abordagem, sob esse prisma, se baseia na ideia de que as decisões sobre a vida das pessoas em situação de deficiência devem estar a cargo de profissionais.

Nessa seara, as vidas que fogem dos padrões normativos, como é o caso das pessoas em situação de deficiência, são consideradas, no contexto social, como menos humanas e invisibilizadas, uma vez que não integram o sistema de produção. Há, portanto, uma condenação das pessoas em situação de deficiência ao ostracismo e à sujeição. O advento, porém, de uma investigação emancipatória da deficiência, culminou com o esgotamento de um paradigma científico e fez surgir a ideia de que há de se estabelecer uma mudança positiva na vida das pessoas em situação de deficiência e na sociedade.

Não obstante a busca pela independência pessoal, há de se afastar o “mito do sujeito independente” (Luiz; Silveira, 2020, p. 118), pois o ser humano nunca será completamente independente. Ademais, é imanente ao ser humano, conforme mencionado no tópico anterior, que, em algum momento da vida, pode ocorrer uma situação de dependência (infância, senilidade, doenças etc.). E essa relação de interdependência não mitiga sua autonomia.

No âmbito do Código Civil (Brasil, 2002), sustenta Fachin que:

Todos os pressupostos e discussões respondem pela designação da personalidade como aquela que atribui sentido de ser à pessoa; mais que pessoa, um sujeito que tem sobre si uma das primeiras dimensões, a de mensurar a personalidade, mais precisamente por meio da capacidade (Fachin, 2003, p. 35).

O Código Civil, no art. 4º, ao elencar as pessoas em situação de deficiência como relativamente incapazes, corrobora a estrutura normocêntrica e opressora, voltada para a concretização e perpetuação da hierarquização de sujeitos em função de corpos produtivos.

A LBI, ao trazer à baila o instituto da Tomada de Decisão Apoiada, pugna pela autonomia da pessoa em situação de deficiência, pois conserva a capacidade de fato. Na hipótese de uma pessoa, que, em virtude de um déficit funcional, temporário ou permanente, se considerar impedida de gerir seus interesses, pode se valer do instituto supracitado para obter auxílio na tomada de decisões.

Segundo Nelson Rosenvald (2016), o Direito Civil oferta a tomada de decisão apoiada, sendo “figura bem mais elástica do que a tutela e a curatela, pois estimula a capacidade de agir e a autodeterminação da pessoa beneficiária do apoio, sem que sofra o estigma social da curatela, medida nitidamente invasiva à liberdade da pessoa” (Rosenvald, 2016, p. 506-507).

Salienta ainda que a tomada de decisão apoiada não se relaciona com um modelo de limitações da capacidade de decidir, “mas de um remédio personalizado para as necessidades existenciais da pessoa, no qual as medidas de cunho patrimonial surgem em caráter acessório, prevalecendo o cuidado assistencial e vital ao ser humano” (Rosenvald, 2016, p. 507). Afirmo o citado autor:

Enquanto a curatela e a incapacidade relativa parecem atender preferentemente à sociedade (isolando os incapazes) e à família (impedindo que dilapide o seu patrimônio), em detrimento do próprio curatelado, a tomada de decisão apoiada é uma medida promocional de autonomia que resguarda a liberdade e dignidade da pessoa com deficiência, sem amputar ou restringir indiscriminadamente os seus desejos e anseios vitais (Rosenvald, 2016, p. 507).

O itinerário não mais se afigura no reconhecimento da incapacidade relativa e nomeação de um curador, pois a tomada de decisão apoiada se revela o caminho apropriado para as situações em que haja necessidade de apoio nas decisões.

Insta salientar que as pessoas em situação de deficiência, após completarem 18 (dezoito) anos de idade, têm plena capacidade, mantendo ampla e total autonomia para manifestar sua vontade. Caso entendam necessário, poderão se valer da tomada de decisão apoiada. Se não ostentarem discernimento para a prática de atos da vida civil, deve ser nomeado um curador.

A LBI, no art. 6º, dispõe que “a deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa” (Brasil, 2015). Ademais, procedeu à alteração da redação de alguns dispositivos do Código Civil e removeu as referências à incapacidade por deficiência mental ou enfermidade mental. Esse artigo apresenta um rol de circunstâncias que se inter-relacionam ao direito de decisão, como por exemplo: casar-se; decidir a respeito do número de filhos que deseja ou não; acesso a informações apropriadas sobre reprodução e planejamento familiar; exercer o direito à família, à convivência familiar e social; entre outros. Esse rol orienta “que mesmo em casos que se avalie que é preciso fazer uma interdição parcial por conta de aspectos financeiros ou patrimoniais, não mais se deve retirar da pessoa com deficiência direitos inerentes a condição humana” (Feminella; Lopes, 2016, p. 25-26).

Por meio da alteração legislativa, o rol de relativamente incapazes foi ampliado para que a autonomia da pessoa em situação de deficiência seja exercida da forma mais abrangente possível, observando-se as peculiaridades de cada caso. Não obstante as inovações da LBI, há de se verificar se as alterações propiciam a proteção da pessoa, uma vez que em seu bojo não se infere uma preocupação sistemática e abrangente.

A interpretação da LBI há de ser realizada sob a perspectiva da dignidade da pessoa humana e da garantia dos direitos e garantias fundamentais. Destarte, conforme salienta Costa (2020), são necessários o respeito e o reconhecimento da diversidade, para que não haja a primazia do valor globalizado, voltado ao capital.

O “decidir com” é a materialização da manifestação de vontade da pessoa incapaz, exercendo seus direitos, observando e efetivando o princípio da dignidade da pessoa humana. Não é um favor, não é uma ajuda. É a concretização de um direito de participar ativamente das decisões referentes à sua

vida pessoal, social e política. Não há que se falar em inclusão social, quando o “decidir com” não é respeitado ou promovido.

A LBI e o instituto da interdição: ponderações acerca dos obstáculos que afastam a plena eficácia da dignidade humana

O promotor de justiça, Luiz Cláudio Carvalho de Almeida, ao ponderar a respeito da Interdição a partir da LBI, assevera que o instituto da interdição “tem recebido ao longo dos anos severas críticas quanto à sua aplicação no dia a dia forense, sobretudo pela insensibilidade dos operadores do direito em observar durante o processo as características pessoais dos interditandos” (Almeida, 2016, p. 175-176). De acordo com o jurista, a ausência de percepção da pessoa com deficiência em situação de curatela como um indivíduo de necessidades únicas e pessoais vem “transformando o instituto num mecanismo de castração e de restrição de direitos, ao invés de uma medida de proteção em favor do incapaz” (Almeida, 2016, p. 176).

Pode-se constatar que o texto normativo da LBI substitui a palavra interdição por curatela, conforme pode ser observado nos artigos 84 a 86. Além disso, o art. 87 da LBI utiliza o termo “pessoa com deficiência em situação de curatela” (Brasil, 2015). Almeida (2016) esclarece que seguramente há uma vontade de corrigir a palavra interdição, como se ela fosse a materialização de um passado de repressão. Para o autor, “imputa-se ao termo a responsabilidade pela atitude daqueles que subverteram o instituto em detrimento das pessoas com deficiência” (Almeida, 2016, p. 176).

Antônio Menezes Cordeiro (2004, p. 413) observa que “a medida radical da interdição tem conotações discriminatórias e surge, por vezes, deslocada. Aliás: ela foi desviada, em certas conjunturas históricas recentes, do seu objetivo românico, que era a tutela do pupilo”. De acordo com o autor, a interdição era vista como “meio de luta da comunidade contra os associas espiritualmente anormais” (Cordeiro, 2004, p. 413).

Flávio Tartuce (2015) ressalta que, após o advento da LBI, não existe mais pessoa maior de idade, que seja, absolutamente incapaz. “Como consequência, não há que se falar mais em ação de interdição absoluta no nosso sistema civil, pois os menores não são interditados” (Tartuce, 2015, s/p). De acordo com o jurista, “todas as pessoas com deficiência, das quais tratava o comando anterior,

passam a ser, em regra, plenamente capazes para o Direito Civil, o que visa a sua plena inclusão social, em prol de sua dignidade” (Tartuce, 2015, s/p).

Em relação às inovações advinda da LBI, Tartuce (2015, s/p), identifica que a classificação das incapacidades “deixou de ter um modelo rígido, passando a ser mais maleável, pensado a partir das circunstâncias do caso concreto e em prol da inclusão das pessoas com deficiência, tutelando a sua dignidade e a sua interação social”.

Paulo Lôbo (2015) celebra os avanços legais provenientes da LBI. De acordo com seus ensinamentos, pessoas com deficiência mental/intelectual “deixaram de ser consideradas absolutamente incapazes. O Código Civil de 1916 qualificava-as como ‘loucos de todo o gênero’ e as impedia, pela interdição, de praticar qualquer ato da vida civil” (Lôbo, 2015, s/p). Em seu artigo, Lôbo ressalta que, em situações de excepcionalidade, a pessoa com deficiência mental/intelectual poderá ser submetida à curatela, que, em consonância com o art. 84 do EPD, tem “natureza de medida protetiva e não de interdição de exercício de direitos” (Lôbo, 2015, s/p). De acordo com o autor:

Assim, não há que se falar mais de “interdição”, que, em nosso direito, sempre teve por finalidade vedar o exercício, pela pessoa com deficiência mental ou intelectual, de todos os atos da vida civil, impondo-se a mediação de seu curador. Cuidar-se-á, apenas, de curatela específica, para determinados atos (Lôbo, 2015, s/p).

Almeida (2016), ao abordar a incidência da Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência e o instituto da interdição, elucida que uma das mais significativas alterações no texto normativo brasileiro, advindas da Convenção, foi o inovador conceito de pessoa com deficiência, já que antes o conceito adotado era exclusivamente clínico, tendo em vista que ser pessoa com deficiência se fundava em “ter uma doença enquadrada na codificação internacional CID-10” (Almeida, 2016, p. 177).

A avaliação da deficiência “levava em conta tão somente o indivíduo e não o ambiente em que o mesmo se encontrava inserido e nem suas funcionalidades” (Almeida, 2016, p. 177). Como exemplo, o autor aponta que era permitido e comum que duas pessoas com uma perna amputada “fossem consideradas pessoas com deficiência a despeito das tecnologias assistivas a

que tiveram acesso, a despeito do apoio familiar e a despeito da interação que tiveram com as barreiras impostas pela sociedade” (Almeida, 2016, p. 177).

Deste modo, a partir da LBI, devem ser considerados pelo menos dois elementos constitutivos da pessoa com deficiência: “a) impedimentos de longo prazo; b) obstrução na participação plena e efetiva na sociedade em razão de diversas barreiras” (Almeida, 2016, p. 177). A título de demonstração, Almeida (2016) explica que duas pessoas com o mesmo quadro médico — por exemplo: amputados, autistas, podem receber uma indicação diferente, levando em consideração a participação efetiva ou não na sociedade, “importando muito mais nesse contexto a funcionalidade do que a descrição clínica de sua condição física/intelectual/ mental/sensorial” (Almeida, 2016, p. 178).

A respeito do grau de dificuldade para se relacionar, se integrar socialmente, Araújo (2011) elucida:

O que define a pessoa com deficiência não é falta de um membro nem a visão ou audição reduzidas. O que caracteriza a pessoa com deficiência é a dificuldade de se relacionar, de se integrar na sociedade, [...], de estar incluído socialmente. O grau de dificuldade para a inclusão social é que definirá quem é ou não pessoa com deficiência (Araújo, 2011, p. 20).

Fato é que, de modo histórico, inúmeras pessoas interditadas se sentiam impedidas de exercerem seus direitos civis, como por exemplo o direito de se casar, de trabalhar e até mesmo de votar. “Observava-se que tais potencialidades dos interditados sequer eram analisadas no curso do processo de interdição, o qual, invariavelmente, independentemente das características do indivíduo, gerava uma sentença de interdição total” (Almeida, 2016, p. 182). Desse modo, tinha-se um tratamento idêntico e extremamente limitante a situações distintas.

Tendo esse mesmo entendimento, Perlingieri (2002) adverte:

O estado pessoal patológico ainda que permanente da pessoa, que não seja absoluto ou total, mas graduado e parcial, não se pode traduzir em uma série estereotipada de limitações, proibições e exclusões que, no caso concreto, isto é, levando em consideração o grau e a qualidade do déficit psíquico, não se justificam e acabam por representar camisas-de-força totalmente

desproporcionadas e, principalmente, contrastantes com a realização do pleno desenvolvimento da pessoa (Perlingieri, 2002, p. 164).

Apesar dos pontos positivos enaltecidos por diversos doutrinadores e diante de consideráveis alterações na legislação brasileira após a instituição do EPD, torna-se imprescindível analisar de modo criterioso as facetas da Lei nº 13.146 (Brasil, 2015) e as possíveis adversidades que acabam por impedir a efetivação do dispositivo legal que é objeto de estudo deste artigo.

Anderson Schreiber (2022, s/p) afirma categoricamente que o EPD “teve a oportunidade de redimensionar a questão da incapacidade, mas acabou por não atingir todas as expectativas criadas em torno da sua promulgação”. Schreiber (2022, s/p) complementa que a LBI compreende um estímulo personalista, “por procurar atribuir maior autonomia às pessoas com deficiência, que, vítimas de preconceito na sociedade brasileira (aí incluído o Poder Judiciário), acabavam e ainda acabam muitas vezes tolhidas do livre exercício de suas escolhas”.

De acordo com Schreiber:

O Estatuto veio recheado de problemas técnicos. Por exemplo, alterou-se a redação do art. 1.768 do Código Civil para admitir a autocuratela, mas deixou de promover alteração semelhante no art. 747 do novo Código de Processo Civil (Lei n. 13.105/2015), convertendo a alteração do art. 1.768 da codificação civil em letra natimorta. O Estatuto causa, ainda, certa perplexidade em passagens relevantes, como na nova redação que reservou ao art. 4º do Código Civil: ali foram convertidos em relativamente incapazes “aqueles que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade”, personagens que até a entrada em vigor do Estatuto eram tidos como absolutamente incapazes. A alteração exigirá assistência, com participação do incapaz no ato, o que pode ser inviável em termos práticos, bastando se pensar na pessoa em estado comatoso, entre outros tantos exemplos (Schreiber, 2022, s/p).

Ao apontar e desnudar a gravidade das falhas do EPD, Anderson Schreiber conclui “que o maior problema do Estatuto não se situa em defeitos pontuais, relativos a essa ou àquela inovação que, conquanto motivada para a

proteção da pessoa com deficiência, possa ter sido mal desenhada ou pouco refletida” (Schreiber, 2022, s/p).

Para o jurista, o problema mais sério e preocupante foi “operar uma reforma limitada à situação da pessoa com deficiência, introduzida sem uma preocupação sistemática e abrangente” (Schreiber, 2022, s/p). Assim, teve como efeito “uma reforma tão restrita no regime de incapacidades que gera um resultado *fraturado*, em que os conceitos tradicionais do direito civil foram excepcionados de modo casuístico, sem uma efetiva e necessária reformulação” (Schreiber, 2022, s/p).

Ainda ressalta a preocupação excessiva com a terminologia:

Há passagens do Estatuto que parecem inspiradas unicamente no intuito de evitar expressões como “deficiente”, “interdição” etc. — talvez tenha tirado o foco de questões centrais, de maior relevância, que não poderiam ter deixado de ser enfrentadas por uma reforma real e efetiva, como os critérios e o modo de avaliação do discernimento da pessoa para fins de curatela e a própria modulação dos efeitos da curatela, que se apresenta no texto do Estatuto como diretriz, mas sem parâmetros úteis àqueles que têm, diariamente, a tarefa de julgar pleitos de interdição (Schreiber, 2022, s/p).

Schreiber (2022, s/p) finaliza suas pontuações a respeito do EPD, constatando que, ao contrário “de valorizar dado concreto da realidade, o Estatuto acabou por criar outro sistema abstrato e formal, no qual agora a pessoa com deficiência é ‘sempre incapaz’, ingressando, mais uma vez, no revelho modelo do tudo ou nada”.

O autor observou que, além de lacunas específicas, a grande inconstância e instabilidade “do Estatuto é ter perdido a oportunidade de proceder a uma reforma do regime de incapacidades de modo a efetivamente funcionalizá-lo para o atendimento do livre desenvolvimento da personalidade humana” (Schreiber, 2022, s/p).

Diante de tais apontamentos e reflexões, pode-se constatar que há uma divergência entre os estudiosos da temática que perpassa a LBI, o instituto de interdição e os possíveis obstáculos que afastam ou não a eficácia de uma vida digna à pessoa em situação de deficiência.

Este artigo teve por objeto analisar criticamente os efeitos e as mudanças promovidas pela LBI e sua relação com a autonomia e o direito de decisão da pessoa com deficiência em situação de curatela, não tendo como propósito encerrar definitivamente a discussão aqui proposta. Já que ainda há muito o que se fazer, para que de fato o capacitismo seja suprimido e a pessoa em situação de deficiência exerça uma vida digna, em um ambiente sem barreiras sociais excludentes e opressoras, que segregam e marginalizam o indivíduo vulnerado.

Destarte, o amparo normativo não deve ser considerado como o encerramento de um debate. Diversamente, as normas jurídicas tem por escopo propiciar o início de observações e atitudes que possuem força de mudança social, cultural e política, permitindo, então, que transformações efetivas ressignifiquem a sociedade.

Considerações finais

Este capítulo pretendeu analisar e comparar as mudanças advindas com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e sua efetividade na vida da pessoa em situação de deficiência. De forma inicial, perpassou-se pela interdependência, que é imanente ao ser humano, tendo em vista que mesmo desejando a autonomia, em circunstâncias distintas durante a vida, o indivíduo exerce um relacionamento de dependência com seu semelhante, o que de modo algum o torna incapaz de exercer sua autonomia, a não ser por questões alheias à sua vontade.

Foi fundamental traçar um contexto histórico-social-temporal acerca do tratamento concedido às pessoas em situação de deficiência, para que se construísse parâmetros valorativos e inclusivos entre o passado e a contemporaneidade, consolidando que a situação de deficiência não retira a autonomia do indivíduo, mas sim as barreiras sociais que afastam o ser humano o exercício pleno de uma vida digna.

Em seguida, abordou-se a manifestação de vontade da pessoa incapaz e o “decidir com”, que se materializa quando a pessoa em situação de deficiência se relaciona, se integra e se inclui socialmente, quando essa sociedade não impõe barreiras de segregação. O “decidir com” pode ser definido como a efetivação da liberdade e da dignidade da pessoa em situação de deficiência.

No último tópico, abordou-se a LBI e o instituto da interdição, buscando reflexões a respeito dos obstáculos que distanciam a eficácia de uma vida digna, observando os benefícios e as barreiras presentes no texto normativo que foi objeto de estudo e apreciação neste capítulo. Desta forma, conclui-se que, apesar da divergência doutrinária entre a eficácia ou não da LBI, o foco principal não pode e não deve ser perdido ou desviado, que é a promoção e a garantia de uma vida digna às pessoas vulneradas em situação de deficiência.

Referências

- ALMEIDA, Luiz Cláudio Carvalho de. A Interdição a partir da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Revista do Ministério Público do Rio de Janeiro**, [Rio de Janeiro], n. 59, jan./mar., p. 175-189, 2016. Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1999874/28-+A+Interdi%C3%A7%C3%A3o+a+partir+da+Lei+Brasileira+de+Inclus%C3%A3o+da+Pessoa+com+Defici%C3%Aancia.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- AMARAL, Ligia. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília, DF: CORDE, 1994.
- ARAÚJO, Luiz Alberto David. **A Proteção Constitucional da Pessoa com Deficiência**. 4. ed. Brasília: SDH, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 24 abr. 2022.
- 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: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 01 mai. 2022.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.
- CAMPBELL, Jane; OLIVER, Mike. **Disability Politics – Understanding Our Past**. Changing Our Future. London: Routledge, 1996.

- CORDEIRO, António Menezes. **Tratado de Direito Civil Português**. Rio de Janeiro: Almedina, 2004. v. I, Tomo III.
- COSTA, Caetano Ernesto da Fonseca. **Para além da escuridão: por uma justiça emancipatória**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020.
- DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FACHIN, Luiz Edson. **Teoria Crítica do Direito Civil**. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.
- FEMINELLA, Anna Paula; LOPES, Laís de Figueirêdo. Disposições Gerais/ Da Igualdade e da não Discriminação e Cadastro-Inclusão. In: SETUBAL, Joyce Marquezin; FAYAN, Regiane Alves Costa (org.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Comentada**. Campinas: Fundação FEAC, 2016.
- GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELLI, Maria Juracy Filgueiras. Constituinte-se Sujeito na Intersecção Gênero e Deficiência: relato de pesquisa. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 419-429, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/cJyzHTWhMc-4jKSqDRgX4LBL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da Deficiência: interseccionalidade, antipacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (org.). **Estudos da Deficiência: antipacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-36.
- GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. AMPID, 2008. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php. Acesso em: 10 maio 2022.
- JANNUZZI, Gilberto de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados. 2012.
- LÔBO, Paulo. Com avanços legais, pessoas com deficiência mental não são mais incapazes. **CONJUR**, 2015. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2015-ago-16/processo-familiar-avancos-pessoas-deficiencia-mental-nao-sao-incapazes#author>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- LUIZ, Karla Garcia; SILVEIRA, Thais Becker Henriques. Pessoas com deficiência e (inter)dependência: uma perspectiva da ética do cuidado para a promoção da justiça social. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (org.). **Estudos da Deficiência: antipacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. p. 113-128.

MELLO, Anahí Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/I959p5hgv5TYZgWbKvs-pRtF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. UNICEF, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PERLINGIERI, Pietro. **Perfis de Direito Civil**: introdução ao direito civil constitucional. 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. São Paulo: Edusp, 1984.

ROSENVALD, Nelson. A tomada de decisão apoiada: primeiras linhas sobre um novo modelo jurídico promocional da pessoa com deficiência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE DIREITO DE FAMÍLIA: FAMÍLIAS NOSSAS DE CADA DIA, 10., 2016, [s. l.]. **Anais** [...]. [S. l.]: IBDFAM, 2016. Disponível em: <https://ibdfam.org.br/assets/upload/anais/253.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para uma revolução democrática da justiça**. Coimbra: Almedina, 2014.

SCHREIBER, Anderson. **Manual de Direito Civil Contemporâneo**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2022. E-book.

SILVA, Oto Marques da. **A Epopeia Ignorada**: a pessoa deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

TARTUCE, Flávio. Alterações do Código Civil pela lei 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência): Repercussões para o Direito de Família e Confrontações com o Novo CPC - Parte I. **Migalhas**, 2015. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/coluna/familia-e-sucessoes/224217/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

Capítulo 13.

O impacto da pandemia da Covid-19 na visão das crianças: o aumento da miopia

Davi Rocha Souza¹

Juliane Bolsanello Rocha Gava²

Fábio Luiz Fully³

DOI: 10.52695/978-65-5456-054-2.13

Introdução

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) reconheceu como pandemia a contaminação pelo novo coronavírus, o SARS-CoV-2. O primeiro caso da covid-19 foi na cidade de Wuhan, na China, em dezembro de 2019, e, desde então, milhares de pessoas já foram infectadas e mortas pelo mundo. O aumento na taxa de transmissão e sua rapidez deram-se pelo fato de não existirem medidas preventivas e terapêuticas no início deste impacto global (Malta *et al.*, 2020).

Após o início do surto mundial causado pelo coronavírus, algumas medidas foram tomadas para conter a contaminação, dentre elas o isolamento

1 Acadêmico de Medicina da Faculdade São Carlos Bom Jesus do Itabapoana (FAMESC).

2 Acadêmica de Medicina da Faculdade São Carlos Bom Jesus do Itabapoana (FAMESC).

3 Médico Neurologista. Docente da Faculdade São Carlos Bom Jesus do Itabapoana (FAMESC).

social, fechamento de escolas, comércios não essenciais, restrição no horário de mobilidade dentro das cidades e outras medidas estabelecidas. Diante dessas medidas, as pessoas tiveram a necessidade de se adaptar ao novo normal, fazendo seus trabalhos, serviços e estudo de modo remoto, isto é, por *home office*; fazendo uso contínuo de celulares e notebooks para se comunicarem e darem continuidade a suas tarefas diárias (Malta *et al.*, 2020).

O uso dessas ferramentas virtuais, os eletrônicos, por crianças e adolescentes tem aumentado cada vez mais ao longo dos anos. Em média, 42% das crianças entre 5 e 7 anos já possuíam um tablet, em 2018, e 5% já faziam uso do próprio celular. Com a pandemia, a tendência é que esse número aumente significativamente, contribuindo, também, com aumento do tempo de uso desses eletrônicos (Schamache *et al.*, 2021).

Nesse sentido, com o fechamento das escolas e a exposição da covid-19, a educação precisou criar novos métodos para que as crianças não ficassem sem aulas e que não gerasse um atraso em sua vida escolar. Sendo assim, foi implantado o método de educação remota, com aulas online e transmissão ao vivo. Esse método foi positivo para a pedagogia escolar, não ocorrendo um atraso na entrega dos conteúdos curriculares programáticos e mantendo a relação entre professor e aluno (Arruda, 2020).

Entretanto, o lado negativo desse ensino remoto é a exposição excessiva das crianças às telas de celulares e computadores. Em tempos pandêmicos, essas ferramentas tornaram-se aliadas das crianças, pois facilitam seus estudos, porém, o problema não está nas telas em si, mas sim na forma como são usadas; não há um equilíbrio. Para a Sociedade Brasileira de Pediatria (2016), a intoxicação digital pode gerar problemas de visão, como, por exemplo, a baixa acuidade visual.

A deficiência da visão na infância pode acarretar diversos prejuízos, como atrasos no desenvolvimento psicossocial, uma vez que esse sentido está relacionado à integração neuropsicomotora. A baixa acuidade visual ou baixa visão é uma condição quando o nível de visão é inferior ao nível de visão normal, tendo como exemplo a miopia. Para OMS, no Brasil, cerca de 20% das crianças, em período escolar, apresentam dificuldades na visão não corrigidas e a cada mil crianças — cem possuem erros refratários (Fernandes; Franzoni, 2020).

O uso de tecnologia por crianças

O século XXI é conhecido como a era digital, com o surgimento de novas tecnologias a todo tempo, além da facilidade no acesso à internet e às novas tecnologias. Quando se trata do público infantil, a introdução à tecnologia inicia-se muito cedo, ocasionando um processo inverso no comportamento e desenvolvimento para essa idade, visto que, antes do início da alfabetização tradicional, as crianças já são alfabetizadas digitalmente — processo oferecido pelas telas de televisão ou celulares. Segundo Santana *et al.* (2021), estudos demonstraram que algumas capacidades psicomotoras podem ser afetadas devido ao uso exagerado da tecnologia e exposição às telas, entretanto, os estudos são inconclusivos.

Outrossim, o desenvolvimento social também é afetado, pois as crianças acabam substituindo os amigos reais por amigos virtuais, principalmente em jogos online, substituindo também uma brincadeira ao ar livre e a interação com outras crianças. Com o advento da pandemia, essa questão tem se potencializado, visto que as crianças cumprem as atividades escolares (brincadeiras) e relacionam-se com outras crianças virtualmente. Dessa forma, a tecnologia substitui os hábitos que as crianças devem exercer em sua fase, como hábitos de relação e comunicação com membros da família e outras crianças, quebrando esse laço afetivo (Paiva; Costa, 2015; Santana *et al.*, 2021).

Diante do exposto, nota-se que o uso da tecnologia por crianças impacta diretamente na convivência social e na saúde nos pequenos — em seu contexto geral. A Política Nacional de Atenção Integral à Saúde (Brasil, 2018) aborda que é “fundamental estimular a integralidade do desenvolvimento cerebral-mental-cognitivo-psicossocial dos primeiros anos de vida, com atividades familiares, nas escolas e na comunidade”. Cabe à família ficar responsável pelo desenvolvimento infantil dentro de casa, devido às orientações sanitárias da covid-19, além de limitar o uso das tecnologias e incentivar outras tarefas caseiras (Brasil, 2018; Santos *et al.*, 2020).

Aumento da miopia durante a pandemia em crianças

A pandemia do SARS-CoV-2 fez com que a sociedade se reinventasse, adotando as medidas de prevenção contra a propagação do vírus, como o isolamento social. Diante disso, o uso de dispositivos eletrônicos, como celulares e computadores, foi essencial para facilitar o dia a dia das pessoas,

sendo possível realizar as atividades diárias, estudos e comunicação, ocasionando, automaticamente, um aumento na exposição às telas desses dispositivos (Wang *et al.*, 2020).

Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (2021), uma pesquisa realizada pelo Conselho Brasileiro de Oftalmologia constatou que houve um aumento nos casos de miopia em crianças durante o período de pandemia. A pesquisa abordou 295 médicos oftalmologistas em diversas especialidades e, a cada dez médicos, sete relataram o aumento da baixa acuidade visual neste momento atípico. Como resultado final da pesquisa, 75,6% dos profissionais afirmam que a exposição às telas devido ao uso dos dispositivos eletrônicos pode agravar ou gerar quadros de miopia.

A miopia, por sua vez, é um erro de refração no qual a formação da imagem acontece antes da retina — com globo ocular mais longo, causando uma dificuldade em enxergar de longe, pode causar embaçamento da visão também. O tratamento é correção da visão, com utilização de óculos ou lentes de contatos, sendo avaliados por oftalmologista previamente. Para a OMS, mais de 2,6 milhões de pessoas no mundo possuem miopia (Brasil, 2019).

Um estudo realizado por Aslan e Sahinoglu-Keskek (2021) mostrou que a educação remota contribuiu para ao aumento na taxa da miopia infantil, comparado com os anos anteriores. Participaram da entrevista 115 crianças, tendo como resultado de 100% o diagnóstico de miopia. Notou-se, também, que o smartphone foi o dispositivo mais usado para assistirem às aulas, em 53%, com tempo médio de 5h ao dia. Sendo assim, concluiu-se que o aumento significativo de miopia decorreu da redução do tempo livre dedicado à atividade física ao ar livre e aumento do tempo com os dispositivos.

Em outro estudo realizado por Picotti *et al.* (2021) demonstrou que, entre os anos de 2019 e 2020, a incidência de miopia em crianças aumentou em 40%, tendo como principal causa a pandemia, o isolamento social e o uso de dispositivo móvel. Fazendo um comparativo entre os dois anos, no ano de 2020, quando a pandemia estava no ápice, houve um maior surgimento nos casos de miopia, uma vez que, nesse ano, as crianças já se encontravam em restrição escolar e com novo método de ensino remoto.

Um estudo recente de Y Hu *et al.* (2021) abordou acerca das preocupações com a restrição das atividades ao ar livre e introdução do ensino digital, demonstrando o impacto que isso poderia causar, como o desenvolvimento

da miopia decorrente das mudanças ambientais. O estudo investigou as mudanças no desenvolvimento da miopia em crianças com idade escolar e, como resultado, notou-se que o aumento da miopia triplicou durante o surto da covid-19 e, também, observou-se que a miopia se agravou em crianças que já a possuíam, necessitando do aumento do grau nos óculos de correção.

Ademais, as crianças, cada dia mais, estão sendo expostas às tecnologias e correm o risco de desenvolver problemas de saúde relacionados ao uso dos aparelhos digitais, principalmente problemas na visão. Com esse fato, como já mencionado, o uso exacerbado das telas está sendo maior se comparado ao recomendado pela Sociedade Brasileira de Pediatria e Oftalmológica (Schamache *et al.*, 2021).

Diversos desses fatores podem ser evitados, entretanto, isso depende da colaboração dos pais ou responsáveis, que, na maioria de seu tempo, então ocupados exercendo suas atividades diárias. Uma das maneiras de reduzir o aumento no número de miopia em crianças é reduzindo o tempo de exposição às telas de computadores, tablet ou celular e aumento do tempo com atividades físicas próprias da idade e infância, mesmo estando dentro de casa (Schamache *et al.*, 2021).

Uso de telas durante a pandemia: como lidar e identificar a miopia?

Como já exposto, a baixa acuidade visual em crianças tem se tornando maior durante a pandemia, devido à necessidade de elas usarem dispositivos eletrônicos para suas tarefas diárias, como o estudo. Desse modo, o uso excessivo de telas tem gerado uma epidemia de miopia e cabe aos pais detectá-lo. Devido ao isolamento social e ensino remoto, os pais são os primeiros que identificam os sintomas de miopia, decorrente de atitudes dos filhos e, quando identificados, devem marcar uma consulta com médico oftalmologista (Fernandes; Franzoi, 2020).

Alguns sinais e sintomas podem ser notados durante esse período, como mudança de comportamento, dor nos olhos, cefaleia, dificuldade em ler algo mais distante, apertar o olho para ler, relatar que está vendo um objeto embaçado, baixo rendimento escolar e fadiga ocular. Outros fatores, como mudanças comportamentais, também são observados, como, por exemplo, sentar-se mais próximo à televisão ou aproximar o celular ou tablet para conseguir ler. Caso

a criança apresente alguns desses sinais e os pais identifiquem, há uma grande chance de desenvolver um quadro de baixa acuidade visual (Brasil, 2018).

Um estudo realizado por Nobre *et al.* (2021) concluiu que as crianças, durante o período pandêmico, ficam expostas às telas por mais de 2 horas/dia, comparando a outros estudos realizados por Commom Sense Media e Read Aloud Survey Report, que também encontraram esse mesmo resultado. Nesse sentido, fica claro e comprovado que crianças estão passando um tempo elevado frente às telas, tempo esse maior se comparado ao recomendado pela Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP).

À vista disso, a SBP preconiza que os pais ou responsáveis limitem o uso de telas quando a criança não estiver cumprindo com suas obrigações. Um manual de orientação em relação ao uso de tecnologia, desenvolvido em 2016 pela Sociedade Brasileira de Pediatria, orienta que evite o uso de dispositivos eletrônicos em menores de 2 anos, mesmo que seja por pouco tempo. Além disso, orienta que, para crianças de 2 a 5 anos, esse limite deve ser de uma hora no máximo, e, para as crianças entre 6 e 10 anos, o tempo máximo deve ser de duas horas (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2016).

O manual de orientação da saúde da criança e adolescentes na era digital (Sociedade Brasileira De Pediatria, 2016) também sugere:

- a. supervisionar as crianças durante o uso da internet;
- b. limitar o horário da exposição às telas;
- c. conversar sobre as regras do uso da internet e de dispositivos eletrônicos;
- d. aproveitar os finais de semana para incentivar a convivência familiar e não uso de celulares, tablet ou televisões;
- e. incentivar e realizar atividades ao ar livre diariamente.

Outro estudo realizado por XIE *et al.* (2020), com uma pesquisa em 12 escolas chinesas, contemplando 2.330 crianças, demonstrou que a atividade ao ar livre pode prevenir a miopia. O estudo foi realizado através de incentivos às brincadeiras diárias, com mínimo de 40 minutos/dia com um grupo, e outro grupo de crianças não praticaram nenhuma atividade. Com isso, concluiu-se, em longo prazo, que as crianças não praticantes de atividades ao ar livre desenvolveram algum grau de miopia. É de extrema

importância, durante a pandemia, que os pais incentivem os filhos a brincarem e não usem dispositivos eletrônicos.

Conclusão

Diante do exposto, pode-se concluir que a incidência de miopia em crianças teve um aumento significativo durante a pandemia, comparado com anos anteriores. A maior causa desse aumento foi pelo fato do uso exagerado de dispositivos eletrônicos, culminado em um maior tempo em frente às telas. A criação do ensino remoto, o isolamento social e outras medidas sanitárias fizeram com que as crianças ficassem mais tempo em frente às telas, trazendo malefícios para sua saúde.

É indiscutível que as crianças não devem passar tanto tempo usufruindo dessas ferramentas digitais. Com esse fato, cabe aos pais limitarem e monitorarem seus filhos em relação ao uso de tecnologias, evitando e prevenindo novos casos de miopia infantil ou o agravamento desta. Como descrito acima, com estudos comprovados, as crianças devem passar a maior parte do seu tempo realizando atividades ao ar livre ou em ambientes que não estejam interligados a uma tela, além de trazer benefícios para sua saúde física, moral e mental, também contribuiu para a prevenção da baixa acuidade visual.

Por fim, ao notar comportamentos não habituais nas crianças e sinais e sintomas que envolvem o sentido da visão e a parte ocular, deve-se imediatamente levar a criança a uma consulta oftalmológica, para, assim, ser diagnosticada precocemente e poderem fazer o tratamento o quando antes da miopia na infância, contribuindo para uma qualidade de vida.

Referências

- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista De Educação a Distância**, [s. l.], v.7, n.1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621/575>. Acesso em: 10 maio 2023.
- ASLAN, F.; SAHINOGLU-KESKEK, N. The effect of home education on myopia progression in children during the COVID-19 pandemic. *Eye*, London, v. 36, n. 7, p. 1427-1432, 2021. DOI: 10.1038/s41433-021-01655-2. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34193982/>. Acesso em: 10 maio 2023.

- BRASIL. Ministério da Saúde. Miopia. **Biblioteca Virtual de Saúde**, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/miopia/>. Acesso em: 10 maio 2023.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de atenção integral à saúde da criança: orientações para implementação. **Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/494643/>. Acesso em: 12 de maio 2023.
- FERNANDES, Lucas Agostinho; FRANZOI, Mariana André Honorato. Prevalência de baixa acuidade visual em crianças de uma escola da rede pública de ensino. **Cogitare Enfermagem**, [s. l.], v. 25, p. 1-12, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/ce.v25i0.67144>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/67144/pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.
- MALTA, Deborah Carvalho *et al.* A pandemia da COVID-19 e as mudanças no estilo de vida dos brasileiros adultos: um estudo transversal, 2020. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, DF, v. 29, n. 4, p. 1-13, 2020. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1679-49742020000400025&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 maio 2023.
- NOBRE, Juliana Nogueira Pontes *et al.* Fatores determinantes no tempo de tela de crianças na primeira infância. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 26, p. 1127-1136, 2021. DOI: 10.1590/1413-81232021263.00602019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/GmStpKgyqGtTlWgCdQx8NMR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2023.
- PAIVA, Natália Moraes Nolêto de; COSTA, J. A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça. **Psicologia. pt**, [s. l.], v. 1, p. 1-13, 2015. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0839.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.
- PICOTTI, Carolina *et al.* Myopia Progression in Children During COVID-19 Home Confinement in Argentina. **SSRN**, [s. l.], 2020. No prelo. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3781660. Acesso em: 10 maio 2023.
- SANTANA, M. I. *et al.* O impacto do tempo de tela no crescimento e desenvolvimento infantil. **Saúde em Foco**, [s. l.], n. 14, p. 169-179, 2021. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2021/05/O-IMPACTO-DO-TEMPO-DE-TELA-NO-CRESCIMENTO-E-DESENVOLVIMENTO-INFANTIL.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.
- SANTOS, Thaís Aluane Silva *et al.* O acesso a tecnologias pelas crianças: necessidade de monitoramento. **Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação**, [s. l.], n. 38, p. 48-63, 2020. Disponível em: <https://scielo.pt/pdf/rist/n38/n38a05.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

SCHAMACHE, M. P *et al.* Problemas oculares relacionados ao uso de telas em pacientes pediátricos. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, [s. l.], v. 13, n. 9, p. 1-6, 2021. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/8864/5386>. Acesso em: 10 maio 2023.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de Orientação: saúde de crianças e adolescentes na era digital**. Brasília, DF: SPB, 2016. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2016/11/19166d-MOrient-Saude-Crian-e-Adolesc.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Médicos apontam aumento da miopia durante a pandemia**. Brasil, 2021. Disponível em: <https://revista-crescer.globo.com/Saude/noticia/2021/11/casos-de-miopia-em-criancas-aumentaram-durante-pandemia-aponta-levantamento.html>

WANG, G *et al.* Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. **Lancet**, [s. l.], v. 395, n. 10228, p. 945-947, 2020. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)-30547-X/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)-30547-X/fulltext). Acesso em: 10 maio 2023.

XIE, X. *et al.* Mental Health Status Among Children in Home Confinement During the Coronavirus Disease 2019 Outbreak in Hubei Province, China. **JAMA pediatrics**, [s. l.], 2020. DOI: 10.1001/jamapediatrics.2020.1619. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7182958/>. Acesso em: 10 maio 2023.

Y HU, Zhao F. *et al.* Rates of Myopia Development in Young Chinese Schoolchildren During the Outbreak of COVID-19. **JAMA Ophthalmol.**, [s. l.], v. 139, n. 10, p. 1115-1121, 2021. DOI: 10.1001/jamaophthalmol.2021.3563. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34529002/>. Acesso em: 10 maio 2023.

Capítulo 14.

A educação bilíngue dos alunos surdos: em pauta o debate e as garantias legais no Brasil

Aline Costalonga Gama¹

Letícia Gomes Alvarenga²

Shirlena Campos de Souza Amaral³

DOI: 10.52695/978-65-5456-054-2.14

-
- 1 Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) campus Vitória. Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). E-mail: alinecga@yahoo.com.br.
 - 2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Especialista em Processo Civil pelo Centro Universitário Fluminense. Graduada em Direito pelo Centro Universitário Fluminense. E-mail: leticia.galvarenga@hotmail.com
 - 3 Doutora em Ciências Sociais e Jurídicas pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestra em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Bacharela e especialista em Direito pela Faculdade de Direito de Campos (FDC). Atualmente, é Jovem Cientista do Nosso Estado (JCNE), pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Professora Associada da UENF, atuando nos Programas de Pós-Graduação em Políticas Sociais (PGPS/UENF) e Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (PGCL/ UENF). E-mail: shirlena@uenf.br.

Considerações iniciais

A comunidade surda pode ser definida como um grupo de pessoas que se unem em torno de uma identidade e cultura comuns. Utilizando a língua de sinais, sendo essa sua língua natural e preferencial, produzem um espaço de empoderamento e luta pelos direitos e pela inclusão das pessoas surdas na sociedade, constituindo-se historicamente como resposta às experiências e vivências dessas pessoas no mundo. Para a comunidade surda, a surdez não é uma doença, mas sim uma condição que afeta a audição, que não deve ser tratada ou curada, sendo apenas uma característica que diferencia as pessoas surdas das ouvintes, mas não as impede de se comunicar, de ter uma vida plena e de participar ativamente da sociedade. Assim, defendem a educação escolar das pessoas surdas por meio de uma abordagem bilíngue e multicultural, que pressupõe que a pessoa surda deve ter acesso à educação em sua língua natural desde a infância.

A educação bilíngue de surdos busca promover a inclusão e a valorização das pessoas surdas na sociedade, bem como garantir o acesso dessas pessoas à educação de qualidade, em igualdade de condições com os demais alunos. A oficialização da Libras, por meio do seu reconhecimento na Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), abriu caminho para a educação bilíngue para os surdos, sendo respaldada pela legislação e recomendada pelo Ministério da Educação (MEC). Dentre outros documentos, é garantida pela Estratégia 4.7 do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005 (Brasil, 2014), pelo artigo 28, IV, da Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, e pelo artigo 24 do Decreto nº 6.949/2009, que ratifica a Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência e preconiza a oferta de educação bilíngue de surdos.

Neste capítulo, enfatizando a importância do reconhecimento da Libras como língua oficial brasileira e problematizando a educação escolar das pessoas surdas, abordamos as garantias legais relacionadas à educação bilíngue dos surdos no Brasil. A discussão se justifica pela necessidade de garantir os direitos humanos e promover a justiça cultural e social para as pessoas surdas, mediante a implementação de um ambiente educacional acessível e inclusivo. A pesquisa empregada é qualitativa e foi conduzida a partir de revisão bibliográfica e análise documental. O objetivo principal é apresentar a legislação que ampara a educação bilíngue das pessoas surdas, abordando as políticas públicas de inclusão e equidade na busca por romper a dicotomia

entre norma e desvio, defendendo práticas que estejam alinhadas à cultura surda e à diversidade linguística.

A educação escolar brasileira e as pessoas surdas

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) proíbe a discriminação por qualquer motivo, inclusive por deficiência, e estabelece o direito à educação como um direito social e fundamental de todos, sendo dever do Estado garantir a sua oferta de forma igualitária. Nos Art. 205 a 214 do seu Capítulo III, Seção I (Da Educação), destaca que a educação é dever do Estado e da família e tem como objetivo desenvolver a pessoa, prepará-la para a cidadania e para o trabalho, apresentando como um dos princípios fundamentais da educação a igualdade de condições para o acesso e a permanência, inferindo que a escola deve estar preparada para atender às necessidades e às diferenças de todos os alunos, garantindo o seu pleno desenvolvimento. Abordando a organização dos sistemas de ensino e a destinação de recursos financeiros para a educação, determina ainda que seja estabelecido um plano nacional de educação para articular o sistema nacional de educação e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades.

Com histórico de exclusão das escolas regulares de ensino, as pessoas com deficiência são contempladas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que estabelece a Educação Especial como a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a inclusão escolar desses alunos, utilizando, quando necessário, serviços de apoio especializado. O atendimento educacional pode ser realizado 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. A Lei nº 9.394/1996 destaca que a oferta de Educação Especial começa na educação infantil e estende-se ao longo da vida, com diretrizes para os sistemas de ensino assegurarem currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos, bem como professores com especialização adequada.

A Educação Inclusiva é um modelo de educação que busca promover a inclusão escolar de todas as pessoas, independentemente de suas condições

sociais, culturais ou de suas habilidades e limitações. Partindo do princípio de que todas as pessoas têm o direito de frequentar escolas comuns e receber uma educação de qualidade em um ambiente que seja acolhedor, respeitoso e adequado às suas necessidades, torna-se a escola responsável por promover as adaptações necessárias para que todos possam participar plenamente da vida escolar (Mantoan, 2003). A Educação Especial Inclusiva, por sua vez, é um ramo específico da Educação Inclusiva que busca atender às necessidades educacionais de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Dessa forma, buscando promover a inclusão de todos os alunos na escola e na sociedade, respeitando suas diferenças e oferecendo condições para o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades, a Educação Especial Inclusiva é uma abordagem educacional que busca garantir o acesso e a participação plena e igualitária de pessoas com deficiência no ensino regular, pautada em ações pedagógicas e didáticas diferenciadas, que considerem as necessidades específicas de cada aluno, bem como o respeito à diversidade humana, que implica adequar o ambiente físico e repensar os processos educacionais para atenderem às demandas dos estudantes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b), que tem como objetivo promover a inclusão educacional de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, estabelece as diretrizes para a implementação da Educação Especial Inclusiva no país. Instituída em 2008, busca garantir o acesso, a participação e a aprendizagem desses estudantes em escolas regulares, por meio de ações que assegurem o desenvolvimento de metodologias, recursos e práticas pedagógicas inclusivas. Fundamentada nos princípios da Educação Inclusiva, que pressupõem uma escola para todos, prevê a formação continuada de professores, a disponibilização de recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva, a oferta de serviços de apoio pedagógico especializado, a adaptação do currículo e dos espaços físicos das escolas, entre outras medidas.

Lançando luz sobre o processo educacional das pessoas surdas, destacamos inicialmente o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), instituição pública federal brasileira fundada em 1857 e sediada na cidade do Rio de Janeiro. O INES é referência nacional e internacional em educação de surdos, sendo considerado a primeira escola para surdos da América Latina

e uma das mais antigas do mundo. Oferece ensino desde a educação infantil até a pós-graduação, com a língua de sinais como língua de instrução em suas salas de aula. O INES tem desempenhado um papel fundamental na promoção dos direitos e da cidadania das pessoas surdas no país. No reconhecimento desses direitos, destaca-se a importância histórica das lutas dos movimentos surdos e das pessoas surdas no Brasil.

Na década de 1980, surgiram várias organizações de pessoas surdas que almejavam o reconhecimento da Libras como uma língua natural e completa, com estrutura gramatical própria, valor linguístico e cultural. Em 1993, foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), que teve um papel fundamental na luta pelo reconhecimento da Libras como língua oficial brasileira, que ocorreu em 2002, mediante o sancionamento da Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão e determinou que o governo brasileiro deveria garantir a sua difusão e ensino. Nesse processo, vale destacar também a relevância da promulgação, em 2005, do Decreto nº 5.626 (2005), que regulamentou a Lei nº 10.436 (Brasil, 2002) e estabeleceu diretrizes para o ensino de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores. Outra conquista dos movimentos surdos foi a Lei nº 12.319 (Brasil, 2010), que criou a profissão de tradutor e intérprete de Libras, reconhecendo a importância da acessibilidade comunicacional para as pessoas surdas e garantindo a formação e capacitação de profissionais especializados.

Dessa forma, importa reforçar que as pessoas surdas têm o direito de se comunicar e expressar livremente em Libras, uma língua oficial no Brasil desde 2002, sendo essa garantia fundamental para a promoção da inclusão e da valorização da cultura surda no país. Quanto ao direito à educação que respeite sua diversidade cultural e linguística, algumas das principais garantias legais dos direitos educacionais das pessoas surdas no Brasil incluem: a oferta de uma educação bilíngue, que inclua a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa escrita como línguas de instrução; a garantia de acessibilidade em todas as etapas da educação, incluindo a disponibilidade de recursos como intérpretes de Libras, legendas e materiais didáticos acessíveis; a promoção de ações que incentivem a inclusão e a participação plena de pessoas surdas na vida escolar e comunitária, como ações de conscientização e formação de professores e demais profissionais da educação; a oferta de serviços de apoio, como atendimento educacional especializado, quando necessário.

Lodi (2021), tratando da importância da Libras e da necessidade de se assegurar o direito das pessoas surdas à educação nessa língua, destaca a luta pela inclusão e pelos direitos linguísticos das pessoas surdas, reforçando a necessidade de garantir a acessibilidade comunicacional em todos os aspectos da vida em sociedade, incluindo na educação, na saúde, na justiça e na vida em comunidade. Na promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades das pessoas surdas, enfatiza a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso à educação bilíngue e a formação de professores capacitados, assegurando a inclusão e acessibilidade comunicacional para a promoção da cidadania e da participação social plena das pessoas surdas.

Ronice Müller de Quadros (1997) destaca a importância da Libras como primeira língua e como meio de comunicação para as pessoas surdas. Sobre o papel da educação e da escola na inclusão escolar e social das pessoas surdas, enfatiza a necessidade da promoção da educação bilíngue em Libras e em língua portuguesa e da formação de professores capacitados em Educação Inclusiva e em língua de sinais, como forma de garantir a inclusão plena desses indivíduos. Nesse contexto, Arlete de Oliveira Cavalcante (2009), mediante relatos de pessoas surdas sobre suas experiências educacionais e linguísticas, evidencia a importância da Libras como primeira língua e meio de comunicação para as pessoas surdas.

No panorama histórico sobre a educação de pessoas surdas no Brasil, apesar dos avanços nas políticas educacionais, ainda há desafios a serem enfrentados para garantir a sua efetiva implementação e o seu alcance a todas as pessoas surdas. Importante ação para que os surdos possam se comunicar efetivamente com as pessoas ao seu redor e ter sucesso em suas vidas pessoais e profissionais, a abordagem bilíngue e intercultural na educação de pessoas surdas é ainda uma barreira na escola, sendo necessário investimento em formação e recursos pedagógicos para garantir a efetividade da Educação Inclusiva e bilíngue para as pessoas surdas.

Dessa forma, apropriando-se da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, aprovada em Barcelona, em 1996 (UNESCO, 1996), que reconhece o direito de todas as pessoas ao uso de sua língua materna, sendo que as línguas são um elemento fundamental da diversidade cultural e linguística da humanidade, e que a sua promoção e proteção são essenciais para garantir a inclusão, a igualdade de oportunidades e a participação plena e efetiva de todas as pessoas na sociedade, aponta-se que a educação bilíngue para surdos

representa o direito a uma educação que valorize e desenvolva suas habilidades linguísticas em sua primeira língua, a Libras.

As normativas que amparam a educação bilíngue das pessoas surdas

Apesar dos avanços ocorridos nas últimas décadas referentes às garantias do direito à educação e inclusão escolar das pessoas surdas, ainda há desafios fundamentais a serem enfrentados para que ocorra a participação plena dos surdos na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Nesses desafios, destaca-se a implementação da educação bilíngue para pessoas surdas, um modelo educacional que reconhece a língua de sinais como uma língua natural desses estudantes e, portanto, a usa como a primeira língua de instrução. Sendo baseada na premissa de que a língua de sinais é uma língua completa e complexa, com sua própria gramática e estrutura linguística, sua utilização é essencial para garantir que os alunos surdos possam se comunicar plenamente, compreender e aprender com eficácia. A língua oral da comunidade circundante (como o português) é ensinada como uma segunda língua, buscando proporcionar aos alunos uma educação completa e acessível, que promova sua plena participação na sociedade.

Acerca da educação bilíngue para surdos, no Brasil, diversos documentos estabelecem diretrizes e normas para a garantia da inclusão educacional. O primeiro documento a se destacar é a Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma língua oficial do Brasil, enfatizando sua importância como meio legal de comunicação e expressão. A Lei estabelece que a Libras deve ser ensinada como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, reconhecendo a necessidade de garantir a acessibilidade comunicacional em todos os aspectos da vida em sociedade.

A regulamentação da Lei nº 10.436/2002 ocorreu através do Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), que define pessoa surda “como 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, Art. 2º). Em seu Capítulo VI (Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva), a legislação

estabelece que as instituições federais de ensino devem assegurar a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva por meio da criação de escolas e classes de educação bilíngue, que sejam acessíveis tanto a alunos surdos quanto ouvintes. Esses ambientes educacionais devem contar com professores capacitados para atender às necessidades específicas desses estudantes.

As escolas devem utilizar a Libras e a Língua Portuguesa como línguas de instrução, e devem ser disponibilizados serviços de tradutor e intérprete em sala de aula e em outros espaços educacionais, a fim de garantir o acesso à comunicação, à informação e à educação para alunos surdos ou com deficiência auditiva. Além disso, é responsabilidade dessas instituições fornecer equipamentos e tecnologias que possibilitem o pleno acesso dos estudantes a esses recursos (Brasil, 2005). O Decreto, em seu Art. 24, determina que os cursos de nível médio e superior, especialmente aqueles voltados à formação de professores, oferecidos na modalidade de educação a distância, devem ser acessíveis a pessoas surdas. Nesse sentido, é necessário que esses cursos disponham de sistemas de acesso à informação, tais como tradutor e intérprete de Libras, bem como a utilização de legendas ocultas para promover a inclusão e garantir o acesso pleno ao conteúdo educacional.

Enfatiza-se, assim, a importância de garantir o acesso à educação bilíngue para as pessoas surdas por meio do uso e da difusão da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. Destaca-se também a previsão da necessidade de que as instituições de ensino ofereçam recursos didáticos e pedagógicos acessíveis para os estudantes surdos, além da necessidade de os profissionais da educação estarem capacitados para trabalhar com a educação bilíngue para surdos, por meio da formação continuada.

Dessa forma, o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) garante, de forma inédita no âmbito legal brasileiro, a educação bilíngue para pessoas surdas, especificamente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a responsabilidade de professores bilíngues (Libras/Português). Essa abordagem da educação bilíngue implica na construção de processos educacionais mediados em Libras, primeira língua das pessoas surdas, em contraposição aos processos em Língua Portuguesa, que são previstos para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e contam com a presença de tradutores e intérpretes de Libras (Lodi, 2021).

Vale destacar que o Decreto nº 5.626/2005, além de abordar a Lei nº 10.436/2002, também regulamenta o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que incide sobre a formação de profissionais intérpretes de Libras (Brasil, 2000). Do Art. 17 ao Art. 21, em seu Capítulo V (Da formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa), o Decreto nº 5.626/2005 estabelece que a formação de profissionais tradutores e intérpretes de Libras, em nível superior, deve ser realizada por meio de cursos específicos de Tradução e Interpretação. Já em nível médio, essa formação pode ser obtida por meio de cursos de educação profissional, extensão universitária ou formação continuada. Além disso, a legislação determina que as instituições federais de ensino, tanto da educação básica quanto do ensino superior, devem incluir tradutores e intérpretes de Libras em seus quadros, a fim de garantir o acesso à comunicação, informação e educação dos alunos surdos.

A promoção da acessibilidade implica na formação e qualificação de profissionais para atuarem como tradutores e intérpretes de Libras. Nesse contexto, a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 (Brasil, 2010), regulamenta a profissão de intérprete de Libras e de tradutor de Libras-Português no Brasil, visando a promoção da inclusão social e da acessibilidade comunicacional das pessoas surdas e com deficiência auditiva. A Lei estabelece que a profissão de intérprete de Libras e de tradutor de Libras-Português é privativa de pessoas com formação em nível superior em Letras/Libras ou em Pedagogia com habilitação em Libras, ou com certificação obtida por meio de exame de proficiência realizado pelo Ministério da Educação (MEC). A Lei também determina que os intérpretes e tradutores de Libras devem ser contratados pelas instituições de ensino, pelos órgãos públicos e pelas empresas concessionárias de serviços públicos, visando a garantia do direito à acessibilidade comunicacional das pessoas surdas e com deficiência auditiva.

O Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), coloca metas e estratégias para a educação brasileira em diversas áreas, incluindo a educação de pessoas com deficiência. Estabelecendo a Educação Inclusiva como direito inalienável das pessoas com deficiência, apresenta na Meta 1, Estratégia 1.11, a educação bilíngue para crianças surdas e, na Meta 4, Estratégia 4.7, inclui a garantia da oferta de educação bilíngue, Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos

e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (Brasil, 2014).

A Lei nº 13.005 (Brasil, 2014) também prevê a formação de professores para atuarem em escolas bilíngues, bem como a produção de materiais didáticos em Libras e a capacitação de intérpretes e tradutores para auxiliar no processo educacional dos estudantes surdos. Sendo um documento que estabelece diretrizes e metas para a educação no Brasil, visando a promoção da qualidade, da inclusão e da igualdade de oportunidades educacionais para todos os brasileiros, o PNE estabelece a necessidade de promoção da educação bilíngue em Libras e em Língua Portuguesa, como forma de garantir o acesso das pessoas surdas à educação de qualidade, com recursos de tecnologia assistiva para a acessibilidade comunicacional e pedagógica das pessoas surdas e à inclusão social plena.

É importante ressaltar que o Brasil é signatário, desde 2007, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, tratado internacional adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006, aprovada nacionalmente por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 (Brasil, 2008a) e promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2009). Tendo como objetivo promover, proteger e assegurar o exercício pleno e igualitário de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem discriminação e em igualdade de condições com as demais pessoas, estabelece que os Estados Partes devem reconhecer os direitos linguísticos das pessoas surdas, facilitando o aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda.

A Convenção garante ainda que a educação seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social, sendo que as pessoas com deficiência farão jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda. Desde então, o país tem tomado uma série de medidas para implementar as políticas de inclusão e proteção dessas pessoas, embora ainda haja desafios a serem enfrentados.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), estabelece diretrizes e normas para a

promoção da inclusão e dos direitos das pessoas com deficiência em todas as áreas da vida, incluindo a educação. Reforçando a importância da educação bilíngue para as pessoas surdas e estabelecendo medidas concretas para a promoção da inclusão e igualdade de oportunidades educacionais para todos, a Lei nº 13.146/2015, em seu Capítulo IV (Do direito à educação), incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (Brasil, 2015).

A referida lei reconhece a educação bilíngue como um direito das pessoas surdas e estabelece que o Estado deve garantir a oferta da língua brasileira de sinais (Libras) como primeira língua para essas pessoas, devendo o ensino de Libras ser realizado por professores com formação específica e que a educação bilíngue deve ser assegurada em todos os níveis e modalidades de ensino, desde a educação infantil até a educação superior. A Lei Brasileira de Inclusão também prevê a acessibilidade comunicacional para as pessoas surdas na educação, o que inclui a disponibilização de intérpretes de Libras, legendas e outras tecnologias assistivas que garantam o acesso à informação e a plena participação nas atividades escolares. Para garantir o acesso e a participação de pessoas com deficiência em processos seletivos e atividades acadêmicas, inclui recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva, prevendo, inclusive, a tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

Avançando o debate sobre a inclusão escolar das pessoas surdas, o Projeto de Lei nº 4.909 (Brasil, 2020) destaca que, durante muitos anos, a educação escolar dos surdos foi considerada como parte da Educação Especial, embora haja motivos suficientes, tanto científicos quanto pedagógicos e culturais, para que ela seja considerada uma modalidade de ensino independente. Nesse sentido, levando em conta a legítima demanda da comunidade surda brasileira e sua principal organização representativa — a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) —, assim como há uma modalidade de educação indígena que considera as especificidades linguísticas dos povos originários, suas línguas, identidades e culturas, reivindicou-se que a relação com a língua de sinais fosse considerada de maneira semelhante, tornando necessária a criação de uma modalidade específica de educação, propondo a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996), a fim de qualificar a educação bilíngue dos

surdos como uma modalidade de ensino independente, estabelecendo seus direitos e garantias no exercício do direito à educação.

Da tramitação e aprovação do Projeto de Lei nº 4.909 (Brasil, 2020), em 03 de agosto de 2021, foi sancionada a Lei nº 14.191 (Brasil, 2021), que regula a educação bilíngue de surdos no Brasil, determinando que as escolas de educação básica deverão oferecer a modalidade bilíngue de ensino, que contempla o uso e o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. A lei prevê ainda que as escolas devem ter profissionais especializados em Libras e em educação bilíngue de surdos, além de garantir a acessibilidade comunicacional e pedagógica para os alunos surdos, por meio de tecnologias assistivas e adaptações curriculares. Dessa forma, a Lei nº 14.191 (Brasil, 2021) alterou a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), incluindo como uma modalidade educacional a Educação Bilíngue de Surdos.

Por fim, outra ação normativa que contempla a educação bilíngue dos surdos é o Decreto nº 11.378, de 11 de janeiro de 2023 (Brasil, 2023), que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Em seu Art. 36-B, estabelece como competência da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, do Ministério da Educação, a responsabilidade de fomentar a criação de escolas bilíngues de surdos em todos os níveis da educação básica, fornecer apoio didático, técnico e financeiro ao ensino bilíngue de surdos, promover a formação de profissionais da educação bilíngue de surdos, apoiar os centros de atendimento educacional especializado aos estudantes surdos, promover a transversalidade na educação bilíngue, formular e implementar políticas que favoreçam o acesso, a permanência e o êxito nos resultados das instituições de ensino bilíngue e fomentar a realização de estudos e pesquisas na área de educação bilíngue de surdos, surdo-cegos e pessoas com deficiência auditiva (Brasil, 2023).

Cabe enfatizar que a criança surda bilíngue adquire, comumente, a língua oral na modalidade escrita como segunda língua, sendo a Língua de Sinais, sua primeira língua, o meio de comunicação usado para desenvolver suas capacidades cognitivas, adquirir conhecimentos, comunicar-se plenamente e compreender o mundo que a cerca (Miranda, 2021). Diante do exposto, constatamos pela análise das políticas públicas de educação bilíngue para as pessoas surdas no Brasil que, mediante a luta dos movimentos surdos,

a implementação da política linguística defendida pela comunidade surda, contemplando o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, está amparada, dentre outras normativas, pela recente Lei nº 14.191/2021 e, mesmo evidenciando que sua implantação não ocorra com a celeridade desejada, demonstramos avanços na inclusão escolar e social das pessoas surdas.

Considerações finais

Tendo como objetivo principal apresentar a legislação que ampara a educação bilíngue das pessoas surdas, este capítulo enfatizou a importância do reconhecimento da Libras como língua oficial brasileira e discutiu as garantias legais relacionadas à educação bilíngue das pessoas surdas no Brasil. Como primeiro marco no processo de promoção da inclusão e da equidade social da população surda, destacou-se a Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), que reconhece a Libras como língua oficial brasileira, seguido do Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), que estabelece, dentre outros pontos, as diretrizes para a educação bilíngue de surdos no Brasil. Constatou-se também que a Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que estabelece a educação bilíngue como direito das pessoas surdas e defende o uso e o ensino da Libras como primeira língua e do Português escrito como segunda língua, valoriza a língua e a cultura dos surdos, sendo essa ação fundamental para a formação integral dos alunos e para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Enfatizando que a escolarização dos surdos não pode estar relacionada à condição auditiva do aluno, a educação de surdos passou por um processo de reconhecimento até atingir a política atual na qual, mediante premissas já utilizadas em outras modalidades de escolarização, quebrando com a lógica de que os surdos devem ser ensinados em Português por obrigação e em Libras por concessão, estabelece-se a Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dessa forma, a educação escolar das pessoas surdas, inclusiva, bilíngue e de qualidade, deve ser realizada por professores qualificados, além de haver disponibilização de intérpretes de língua de sinais e de materiais didáticos em formato acessível e adaptados às necessidades individuais dos alunos, de modo a promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos surdos, garantindo a sua plena participação na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A Lei nº 14.191 (Brasil, 2021), resultado de um longo processo de luta e mobilização das pessoas surdas e de organizações que defendem seus direitos, que regulamenta como modalidade educacional a Educação Bilíngue de Surdos é considerada um importante avanço na garantia dos direitos linguísticos e educacionais da comunidade surda no Brasil, assegurando o acesso dos surdos à educação em condições de igualdade com os demais alunos. Portanto, desafiando a visão tradicional do Brasil como um Estado monolíngue e destacando a importância de reconhecer e respeitar a diversidade linguística no país, incluindo as necessidades e direitos das comunidades surdas, os documentos que amparam a educação bilíngue mostram a indissociabilidade da adequação do ensino para as pessoas surdas do uso da Libras e da valorização da cultura surda, na garantia da justiça linguística e social, promovendo um ambiente inclusivo e acessível para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades auditivas.

Referências

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 maio 2023.
- BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 10 jul. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Dnn/Dnn186.htm. Acesso em: 21 abr. 2023.
- 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: Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 04 abr. 2023.
- 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: Diário Oficial da União, 25 ago. 2009. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/818741/decreto-6949-09>. Acesso em: 21 abr. 2023.

- BRASIL. Decreto nº 11.378, de 11 de janeiro de 2023.** Altera o Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11378.htm. Acesso em: 21 abr. 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 21 abr. 2023.
- BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 18 set. 2020.
- 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: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 04 abr. 2023.
- BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Dispõe sobre a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 04 abr. 2023.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 25 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 21 abr. 2023.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 21 abr. 2023.
- BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 4 ago. 2021. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=1&data=04/08/2021>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 4.909, de 2020**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Iniciativa: Senador Flávio Arns (PODEMOS/PR). Disponível em: https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8898907&ts=1637584014037&disposition=inlin&_gl=1*1wzzdxj*_ga*NTU4NDIwOTkuMTY3NTE3MDAyNg.*_ga_CW-3ZH25XMK*MTY4MjAyMzE1MC4zLjEuMTY4MjAyMzY3Ni4wLjAuMA. Acesso em: 10 out. 2021.

CAVALCANTE, Arlete de Oliveira. **A surdez e a educação bilíngue: o que dizem os surdos**. Goiânia: UFG Editora, 2009.

LODI, A. C. B. Educação em língua brasileira de sinais: um direito dos surdos a ser assegurado. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 316-30, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/40916>. Acesso em: 3 nov. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Summus, 2003.

MIRANDA, Dayse Garcia. Libras, Bilinguismo e Educação Bilíngue: O Território do Surdo. **Signótica**, [s. l.], v. 32, e64643, p. 1-27, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/64643>. Acesso em: 23 abr. 2023

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona: UNESCO, 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deonu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 03 nov. 2022.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: A aquisição da linguagem**. São Paulo: Arara Azul, 1997.

Capítulo 15.

Um estudo bibliométrico sobre alfabetização e letramento de educandos com deficiência visual

Nathália Rosalino Tamy¹

Jackeline Barcelos Corrêa²

Amaro Sebastião de Souza Quintino³

Décio Nascimento Guimarães⁴

DOI: 10.52695/978-65-5456-054-2.15

Introdução

A inclusão de educandos com deficiência em escolas públicas da rede regular de ensino, desde os primeiros anos de estudo, além de ser um direito, é

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) – RJ. E-mail: thaliarosalinotamy@gmail.com.

2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (UENF) – RJ. E-mail: jack.barcelos1@hotmail.com.

3 Mestrando do Programa de Pós Graduação em Cognição e Linguagem (UENF) – RJ. E-mail: amarotiao@yahoo.com.br.

4 Doutor e mestre em Cognição e Linguagem (UENF). Professor do Instituto Federal Fluminense Campus Campos Centro. Professor do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (UENF). E-mail: decio.guimaraes@iff.edu.br.

uma realidade cada vez mais recorrente. Contudo, inserir um educando com deficiência, mais especificamente deficiência visual — cego ou com baixa visão — em uma sala de aula comum, apenas objetivando o cumprimento de uma lei e esperar que ela aprenda as práticas de alfabetização e letramento sem qualquer apoio, não caracteriza, de fato, inclusão.

Nesse ensaio, há o objetivo de verificar a recorrência de estudos e pesquisas relacionados à alfabetização e letramento de crianças com deficiência visual, nos últimos seis anos (2015-2022). Para alcançar tal objetivo, foram realizados levantamento de dados, a partir de mecanismos e metodologias bibliométricas na base de dados *Scopus*, base privada, e na base *Google Acadêmico*, base pública.

É importante entender que esses estudantes, da mesma forma dos que não possuem deficiência, são dotados de especificidades, por exemplo, educandos com deficiência visual têm dificuldade, ou mesmo não conseguem codificar e decodificar letras e números, ou ainda diferenciar cores e formas geométricas tal como os educandos sem deficiência. Particularidades dessa natureza devem ser analisadas durante o processo educacional para que a educação proporcionada a esses educandos seja realmente inclusiva e de qualidade.

Ler e escrever são habilidades essenciais para o desenvolvimento escolar e social do ser humano. São utilizados, não durante a infância e na escola, mas em todas as etapas de sua vida. Viver em sociedade significa estar frequentemente em contato com leitura e escrita em seu cotidiano, por exemplo, em sinalização de trânsito, bula de remédio, ao escrever cartas, ou simplesmente assinar o nome. Por essa razão, para que uma pessoa com deficiência visual esteja de fato incluída na sociedade, é necessário, que, desde os anos iniciais de sua vida, aprenda a ler e escrever adequadamente. Uma pessoa letrada, além de conseguir compreender melhor o ambiente em que vive, também é capaz de aprimorá-lo e transformá-lo, tornando-se, propriamente, um cidadão.

Conforme mencionado, a educação de educandos com deficiência é considerada um direito, entretanto, essa nem sempre foi a realidade. No Brasil, isso só aconteceu, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, mais tarde, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), n.º 9394 (Brasil, 1996).

Ademais, em 2015, foi publicada a Lei Brasileira de inclusão, também conhecida como Estatuto da Pessoa com deficiência (Lei n.º 13.146). Além de ratificar o que foi estabelecido nas leis mencionadas, também é responsável

por ampliar o direito à educação qualificada e acessível a educandos que apresentem qualquer tipo de deficiência.

Para que estudantes com deficiência visual sejam introduzidos adequadamente no processo educacional, é fundamental que os professores e demais profissionais da educação recebam, além de capacitação, suporte necessário para lidar com esses educandos. Posto isto, é importante o desenvolvimento de estudos e pesquisas, pois, a partir deles, há a possibilidade de desenvolver e aprimorar metodologias e técnicas que fomentem as práticas pedagógicas, tornando o processo educacional mais agradável e menos desgastante para estudantes e profissionais da educação.

Políticas de educação inclusiva

Existem diversas políticas que oferecem respaldo à educação de pessoas com deficiência em escolas comuns. Serão abordadas, mais especificamente, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Declaração de Salamanca, de 1994, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Brasil, 1996).

A Constituição Federal, publicada em 1988, é a primeira lei que compreende a educação de pessoas com deficiência como um direito. Logo no início, no artigo 6º, estabelece que a educação é um direito de todos(as), sem qualquer distinção, cabendo ao Estado e a família, com o auxílio da sociedade, a responsabilidade de assegurar e incentivar educação gratuita e de qualidade, além de objetivar o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para exercer a cidadania e também sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Um pouco mais adiante, no artigo 206, fica estabelecido que o ensino deve ser ofertado, a partir de alguns princípios, dentre estes: “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, p. 123). O artigo 208 enfatiza a responsabilidade do Estado no que diz respeito à oferta de uma educação qualificada, garantindo aos educandos:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

[...]

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988, p. 124).

Também no Brasil, em 1996, foi promulgada a LDBEN, Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996), que tem o capítulo V dedicado não somente à educação de pessoas com deficiência, mas também à educação de estudantes com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

No artigo 58, além de reiterar o que preconiza a Constituição Federal de 1988, ao considerar que a educação deve ser oferecida preferencialmente em escolas públicas comuns, também, no § 1º e § 3º, determina que deve haver atendimento especializado na própria instituição da rede regular de ensino para atender as demandas da educação especial, que deve ser oferecida pelo Estado a partir de 0 (zero) a 6 (seis) anos (Brasil, 1996). Objetivando proporcionar uma Educação Especial mais inclusiva, em seu artigo 59, § 1º, a LDBEN nº 9.394/1996 preconiza que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (Brasil, 1996).

Também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146, foi promulgada em 6 de julho de 2015. Em seu artigo 1º, fica determinado que a referida legislação visa assegurar e promover os direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência em grau de igualdade, objetivando sua inclusão social e também sua cidadania.

A definição de pessoa com deficiência encontra-se no artigo 2º, como:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, p. 1).

O capítulo IV direciona-se ao direito das pessoas com deficiência à educação. O artigo 27 destaca que a educação é um direito de todas as pessoas

com deficiência, sendo assegurados serviços, recursos e sistemas inclusivos em todas as etapas educacionais no decorrer da vida, de maneira que alcance o máximo desenvolvimento possível de suas aptidões, considerando suas características, interesses e suas necessidades de aprendizagem. “Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Brasil, 2015, p. 7).

O Estado, segundo o artigo 28, tem como função assegurar, elaborar, desenvolver, incentivar, avaliar alguns aspectos relacionados à educação. Dentre estes:

- I. sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II. aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III. projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
- IV. oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
- V. adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;
- VI. pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

- VII. planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
- VIII. participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;
- IX. adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;
- X. adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado (Brasil, 2015, p. 7-8).

A lei em questão também ressalta que as instituições de ensino privadas, independentemente do nível e modalidade, podem oferecer educação para indivíduos com deficiência segundo o que está especificado nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput do artigo 28. Contudo, são proibidas de cobrar quaisquer valores adicionais em suas mensalidades e/ou anuidades.

A educação gratuita e qualificada de pessoas com deficiência em escolas públicas da rede regular de ensino, desde os primeiros anos do seu processo educacional, é um direito que está previsto em lei há décadas. Diante desse fato, é importante cada vez mais que recursos e serviços sejam empregados para que, de fato, logo na alfabetização, os estudantes recebam educação de acordo com suas demandas e peculiaridades.

Concepções atuais: alfabetização, letramento, ensino e aprendizagem de educandos com deficiência visual

A escola geralmente é o primeiro contato do ser humano com a sociedade fora de seu ambiente familiar. É na escola que o desenvolvimento e a inserção social de uma pessoa se iniciam de fato, por isso, caso seja incluída adequadamente logo nos primeiros anos, melhor será sua inclusão na sociedade no

decorrer de sua vida. Desse modo, a alfabetização e o letramento tornam-se imprescindíveis ao desenvolvimento do educando.

Serão abordadas apenas algumas concepções acerca dos processos de alfabetização e letramento que estão em vigor. Magda Soares (2004) considera que, embora sejam processos diferentes, a alfabetização e o letramento são indissociáveis e interdependentes. Sendo assim, é importante reconhecer que a alfabetização — momento de aquisição da leitura e da escrita convencional — se diferencia do letramento, que é o desenvolvimento de comportamentos e habilidades relacionados ao uso da leitura e da escrita em práticas sociais: são dois processos distintos em relação aos objetos de conhecimentos e aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem, e conseqüentemente, no ensino desses objetos (Soares, 2004).

A autora enfatiza que, até a década de 1980, havia uma alternância entre métodos sintéticos e analíticos durante a alfabetização. Contudo, sempre houve o mesmo pressuposto:

[...] o de que a criança, para aprender o sistema de escrita, dependeria de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos – e sempre com o mesmo objetivo – o domínio desse sistema, considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolvesse habilidades de uso da leitura e da escrita, isto é, primeiro, aprender a ler e a escrever, verbos nesta etapa considerados intransitivos, para só depois de vencida essa etapa atribuir complementos a esses verbos: ler textos, livros, escrever histórias, cartas, etc. (Soares, 2004, p. 98).

Nesta linha de raciocínio, Leda Tfouni (2006) compreende que, mesmo sendo processos indissolúveis e essencialmente ligados entre si, alfabetização, letramento e escrita muitas vezes não são tratados como um conjunto. A relação entre eles é de *produto* e *processo*: enquanto a escrita se constitui como um produto cultural, alfabetização e letramento são, por sua vez, processos de aquisição de conhecimentos e habilidades de um sistema escrito.

A alfabetização refere-se à aquisição de escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, por-

tanto, da instituição formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual (Tfouni, 2006, p. 9).

O letramento, por outro lado, é entendido pela autora como um processo cujo foco se relaciona a aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Em muitas ocasiões, se propõe ao estudo e descrição de fatos que levam uma sociedade a adotar determinado sistema de escrita de forma restrita ou generalizada. Também busca conhecer quais práticas psicossociais dão lugar às práticas “letradas” em sociedades ágrafas: “Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desligar-se de verificar o individual e centralizar-se no social” (Tfouni, 2006, p. 10).

Um pouco mais adiante, a autora ressalta que a concepção que geralmente é formada em relação à aquisição da linguagem escrita (alfabetização) diz respeito a um modelo linear e “positivo” de desenvolvimento em que a criança aprende a codificar e decodificar símbolos gráficos, que exprimem os sons da fala (linguagem oral).

A realidade, no entanto, passa por outras variáveis, e vai desde a questão da escolarização, que ocorre em geral junto com a alfabetização, até a consideração de que esse não é um processo linear, que envolve níveis de complexidade crescentes, em cada um dos quais diferentes objetos são contemplados e construídos pela criança (Tfouni, 2006, p. 20).

Um aspecto muito importante levantado por Tfouni (2006) é que os estudos acerca do letramento não se limitam aos sujeitos que sabem escrever, ou seja, os alfabetizados, também investigam os motivos e as consequências da ausência da escrita a nível individual, sempre relacionando a nível mais amplo (nível social), buscando visualizar, entre outras questões, a relação entre as características sociais com os fatos apresentados. A existência ou ausência de um sistema escrito influencia diretamente as transformações culturais, psicológicas, sociais, que, em muitas ocasiões, ocorrem de forma radical.

[...] nas sociedades modernas, lado a lado com o desenvolvimento científico e tecnológico, decorrente do letramento, existe um desenvolvimento correspondente, a nível individual, ou de pequenos grupos sociais,

desenvolvimento este que independe de alfabetização ou escolarização (Tfouni, 2006, p. 27).

Assim sendo, a alfabetização concentra-se na aquisição do sistema escrito de um sujeito, ou de um grupo de sujeitos, enquanto o letramento se concentra em aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita por uma sociedade. É o desenvolvimento competente das práticas sociais, ou seja, o uso social da leitura e da escrita.

No que diz respeito à alfabetização de crianças com deficiência visual, Almeida enfatiza:

[...] que o processo de aprendizagem de uma criança portadora de deficiência visual requer procedimentos e recursos especializados. Para que seu crescimento global se efetive, verdadeiramente, faz-se necessário que lhe sejam oferecidas muitas oportunidades de experiências, e inúmeras habilidades devem ser trabalhadas (Almeida, 2013, s/p).

Mais adiante, a autora ressalta a importância do cuidado e do preparo por parte dos professores no período de alfabetização, pois os constantes empecilhos e fracassos nessa etapa escolar demandam mudanças de atitudes, além da busca por novos caminhos (Almeida, 2013). Sendo assim, é importante a realização de estudos e pesquisas que fomentem a atuação não somente dos professores, como também dos demais profissionais da área educacional com os educandos com deficiência visual. Atualmente, existe uma infinidade de ferramentas que auxiliam no processo de levantamento de dados relacionados a essas pesquisas.

A bibliometria na alfabetização e letramento de estudantes com deficiência visual

A bibliometria, na concepção de Leite *et al.* (2019), consiste na aplicação de técnicas matemáticas e estatísticas a livros, artigos científicos, dentre outros meios de comunicação, possibilitando medição de taxas de produtividade de centros de pesquisas, além de pesquisadores individuais, verificando áreas com maiores potenciais de pesquisas. Para a realização das pesquisas bibliométricas, foram utilizadas palavras-chaves em inglês: *literacy*, termo utilizado para designar alfabetização e letramento, *visual* e *impairment*, que

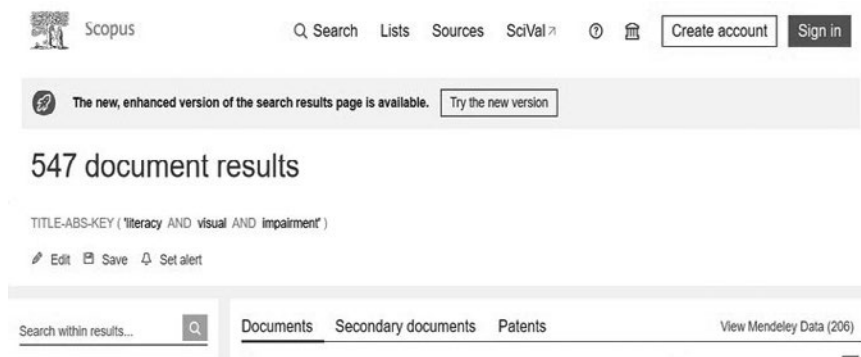
significam deficiência visual. As palavras-chave sempre eram complementadas pelo mecanismo de busca AND. Todos os termos, inclusive os marcadores de busca, eram descritos entre aspas simples.

Para dar conta da presente pesquisa, foi feito um recorte entre os anos de 2015-2022, por serem períodos recentes, e, consequentemente, trazerem resultados atuais relacionados à temática em questão. Cabe ressaltar que nos anos de 2020 e 2021, muitos países sofreram e ainda sofrem os efeitos da pandemia da Covid-19.

As pesquisas bibliométricas foram desenvolvidas em duas das bases de dados mais conhecidas e utilizadas, Scopus, base de dados privada, e Google Acadêmico, base de dados gratuita. Por serem bases de dados renomadas, conferem maior credibilidade às publicações. Importante ressaltar que, no Google Acadêmico, além do mecanismo de pesquisa *AND*, foi usado o mecanismo *intitle*, seguido de dois pontos (:), indicando que as palavras-chave devem estar no título da publicação, pois entende-se que, quando um termo vem indicado logo no título de um trabalho, provavelmente será o assunto mais importante e, consequentemente, mais abordado.

Na base Scopus, há a possibilidade de escolher o tipo de publicação que se pretende encontrar. Foram priorizados livros, capítulos de livros e artigos. Inicialmente, a pesquisa foi realizada na base Scopus. Em uma primeira busca, foram encontrados 547 resultados, conforme demonstrado nas figuras a seguir:

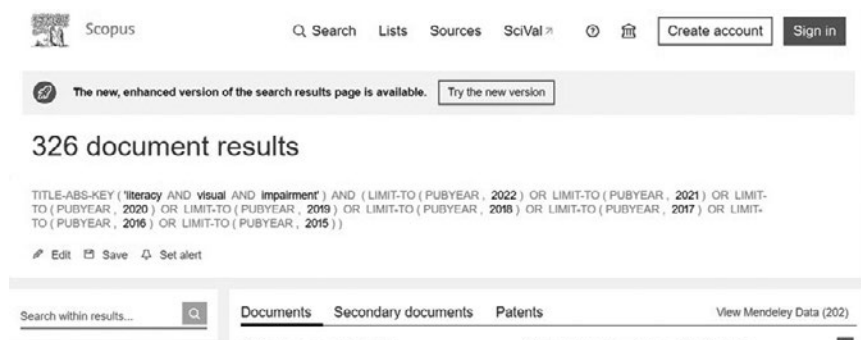
Imagem 1 — Resultados de documentos



Fonte: Scopus, 2022.

Após a utilização dos filtros referentes aos anos e aos tipos de publicação, foram encontrados 326 resultados:

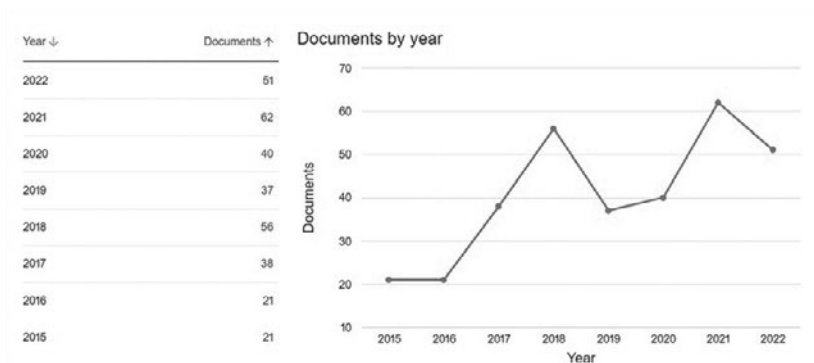
Imagem 2 — Resultados após uso de filtros



Fonte: Scopus, 2022.

Na base de dados Scopus, há a possibilidade de elaborar gráficos com os resultados encontrados durante as pesquisas. Um desses gráficos está relacionado à quantidade de publicações no período indicado (2015 até 2022):

Imagem 3 — Documentos por ano

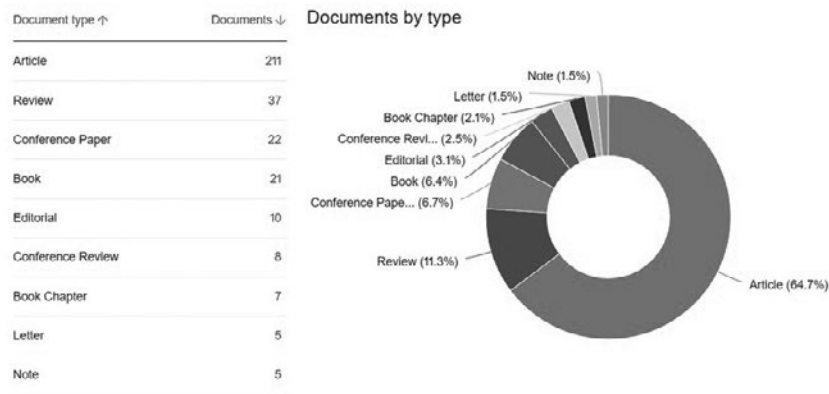


Fonte: Scopus, 2022.

O gráfico demonstra que o ano de 2021 foi o ano de maior incidência de publicações, e o próximo gráfico representa os tipos de publicação. Conforme mencionado, livros, capítulos de livros e artigos foram os tipos de publicação

selecionados. Livros e capítulos de livros são pouco recorrentes, ao contrário de artigos, que representam mais de 80% das publicações:

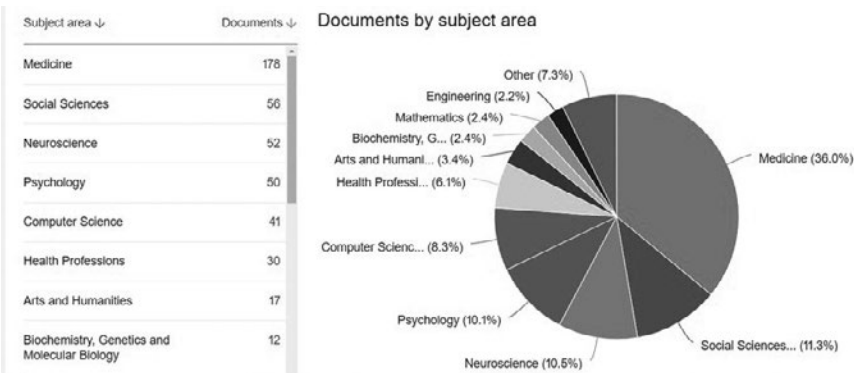
Imagem 4 — Documentos por tipo



Fonte: Scopus, 2022.

Também há o gráfico que representa as áreas de publicações. Sendo Medicina, Ciências Sociais e Neurociência as áreas com maior incidência de publicações:

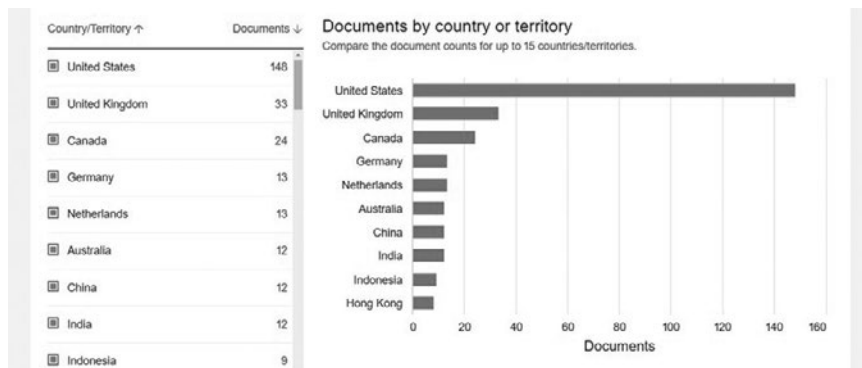
Imagem 5 — Documentos por área subjetiva



Fonte: Scopus, 2022.

Outro gráfico diz respeito aos países que mais publicam sobre a temática em questão. Estados Unidos, Reino Unido e Canadá são, respectivamente, os três países com maior número de publicações. Não há países ou locais da América Latina entre os que mais publicam estudos e trabalhos sobre a temática pesquisada, o que não demonstra ausência de publicações ou estudos, mas baixa incidência:

Imagem 6 — Documentos por território

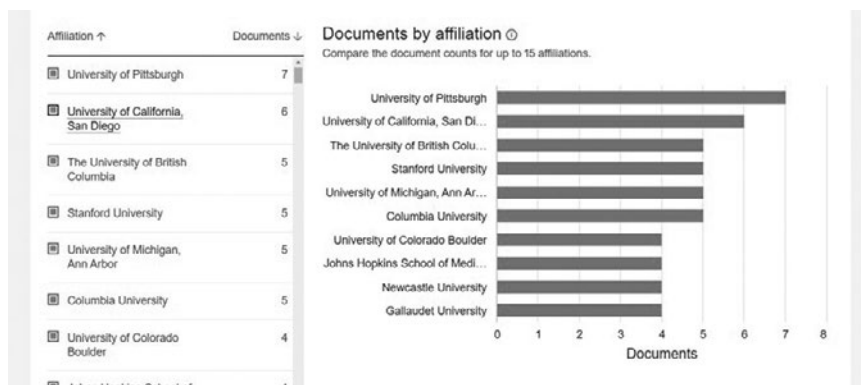


Fonte: Scopus, 2022.

Finalmente, o último gráfico apresentado demonstra as universidades que mais abordaram o tema. Os autores listados no ranking dos que mais produzem estudos e pesquisas relacionados ao tema são, em grande maioria, dos Estados Unidos:

As três universidades que mais publicam trabalhos relacionados à temática em questão estão localizadas no Estados Unidos:

Imagem 7 — Documentos por afiliação



Fonte: Scopus, 2022.

Além dos Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Países Baixos também possuem universidades listadas entre as que mais publicam sobre alfabetização e/ou práticas de leitura e escrita de educandos com deficiência visual. Universidades do Brasil e dos demais países da América Latina não aparecem na lista, entretanto, esses dados também não significam que não haja publicações ou estudos sobre a temática em questão em universidades desses países. O que ocorre é que não há instituições de ensino que apresentam alto índice de estudos publicados.

Em seguida, foi o momento de efetuar as pesquisas na base de dados Google Acadêmico. Primeiramente, foram encontrados 6.390 resultados, conforme mostra a figura a seguir:

Imagem 8 — Resultados de documentos

The screenshot shows the Google Acadêmico search interface. The search bar contains the query "intitle:'literacy AND visual AND impairment'". Below the search bar, it indicates "Aproximadamente 6.390 resultados (0,04 s)". On the left, there are filters for "Artigos", "Período específico", "Ordenar por relevância", "Ordenar por data", "Em qualquer idioma", "Pesquisar páginas em Português", "Qualquer tipo", and "Artigos de revisão". The main results list includes:

- Literacy and visual impairment** by KA Erickson, D Hatton. Seminars in speech and language, 2007. thieme-connect.com
- ... to emergent and early **literacy** instruction for children with **visual impairments** and blindness, but ... addresses **literacy** learning for children from birth through age 8 with **visual impairments** ...
- Information literacy for visually impaired teachers in Pakistan** by A Khan, H Jidees, A Asghar. Journal of Librarianship, 2018. journals.sagepub.com
- ... of a study on **visually impaired** school teachers in ... **Literacy** Empowering Eight model) in teaching and everyday life. Interviews were conducted in January 2015 with 55 **visually impaired** ...
- Access to print literacy for children and young people with visual impairment: findings from a review of literature** by G Douglas, M McLinden, S McCall. Research in Special Education, 2016. api.taylorfrancis.com
- ... the education of **visually impaired** children ... **visual impairment** face in accessing **visual** information. Given the broad scope of the literature review, we focus upon access to print **literacy** ...
- Exploring associations between health literacy and visual impairment in older** ...

Fonte: Google Acadêmico, 2022.

A base Google Acadêmico não nos possibilita elaborar gráficos ou utilizar muitos filtros para refinar as pesquisas. Contudo, há um filtro que possibilita determinar o período em que os trabalhos foram publicados. Sendo assim, conforme na base Scopus, foram selecionados os anos de 2015 até 2022, em que foram encontrados 2.940 resultados, como é possível visualizar na próxima imagem.

Imagem 9 — Resultados após uso de filtros

The screenshot shows the Google Acadêmico search interface. The search bar contains the query "intitle:'literacy AND visual AND impairment'". Below the search bar, it indicates "Aproximadamente 2 940 resultados (0,09 s)". The results are listed in a table-like format with columns for article details and source links.

Artigos	Aproximadamente 2 940 resultados (0,09 s)	Meu perfil	Minha bit
A qualquer momento Desde 2023 Desde 2022 Desde 2019 Período específico... 2015 — 2022 Pesquisar Ordenar por relevância Ordenar por data Em qualquer idioma Pesquisar páginas em Português Qualquer tipo	Information literacy for visually impaired teachers in Pakistan A Khan, H. J. ... Journal of Librarianship ... 2018 - journals.sagepub.com ... of a study on visually impaired school teachers in ... Literacy Empowering Eight model) in teaching and everyday life. Interviews were conducted in January 2015 with 55 visually impaired ... ☆ Salvar Citar Citado por 9 Artigos relacionados Todas as 4 versões Access to print literacy for children and young people with visual impairment: findings from a review of literature G Douglas, M McLinden, S McCall ... Research in Special ... 2016 - api.taylorfrancis.com ... the education of visually impaired children. ... visual impairment face in accessing visual information. Given the broad scope of the literature review, we focus upon access to print literacy ... ☆ Salvar Citar Citado por 60 Artigos relacionados Todas as 15 versões Exploring associations between health literacy and visual impairment in older adults with age-related macular degeneration (AMD) J. Fortuna - The American Journal of Occupational Therapy, 2021 - research.aota.org ... between health literacy and severity of visual impairment in ... Health Literacy in Adults was used to assess health literacy for ... Timed, 73% of participants had inadequate health literacy ... ☆ Salvar Citar Citado por 4 Artigos relacionados Todas as 13 versões	[PDF] researchgate.net [PDF] dcu.ie [PDF] wmich.edu	

Fonte: Scopus, 2022.

As pesquisas bibliométricas são profícuas para que os profissionais das diferentes áreas, especificamente os pesquisadores e professores, possam conduzir os seus trabalhos científicos de maneira precisa, a partir dos protocolos sugeridos no que diz respeito ao tema (Corrêa *et al.*, 2022). Isto posto, constatou-se que os trabalhos encontrados durante as pesquisas bibliométricas realizadas demonstram que, apesar de existirem trabalhos publicados em áreas relacionadas à educação, estes ainda são pouco recorrentes. Os estudos acerca da deficiência visual estão fortemente vinculados a áreas de atuação voltadas para questões biológicas e/ou biomédicas.

Conclusão

Diante do exposto, constatou-se que as pesquisas bibliométricas e as publicações relacionadas à alfabetização e letramento de crianças com deficiência visual ainda são incipientes. Verificou-se que as duas bases de dados — Scopus e Google Acadêmico —, embora possuam recursos e métodos diferenciados para execução das pesquisas, oferecem resultados confiáveis e satisfatórios. Por ser uma base gratuita e, consequentemente, mais acessível, o Google Acadêmico possui maior quantidade de publicações, entretanto, a base Scopus possui mecanismos de pesquisas mais detalhados, possibilitando pesquisas mais elaboradas e sofisticadas.

Importante enfatizar que a falta, ou mesmo a pouca recorrência de estudos e pesquisas, não inviabiliza o processo de ensino e aprendizagem de alfabetização e letramento de crianças com deficiência visual. Contudo, são fundamentais para que educadores e outros profissionais da área educacional sejam capacitados e também tenham acesso a recursos e serviços específicos, capazes de respaldar sua atuação profissional no que diz respeito a como lidar com estudantes com deficiência visual.

Portanto, considera-se que, assim como quaisquer outros, esses estudantes são dotados de particularidades, e que precisam ser trabalhadas adequadamente desde os anos iniciais de sua formação escolar, para que o processo educacional seja, de fato, inclusivo e menos desgastante para estudantes e profissionais da educação.

Referências

- ALMEIDA, M. G. Alfabetização: uma reflexão necessária. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/653>. Acesso em: 26 jan. 2023.
- CORRÊA, J. B. *et al.* A bibliometria como instrumento das análises de dados para pesquisadores. In: VASCONCELOS, C. B. da; OLIVEIRA, Fabio Machado de; MENEZES, Rackel Peralva. **Bibliometria aplicada às investigações interdisciplinares**. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2022. E-book. Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/book/bibliometria-aplicada-as-investigacoes-interdisciplinares-645035>. Acesso em: 26 jan. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 26 jan. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 jan. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 26 jan. 2023.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 17 maio 2023.

LEITE, R. A. S. *et al.* Bibliometria como trilha de conhecimento e pesquisa. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PROPRIEDADE INTELECTUAL, 5., 2019, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ENPI, 2019. p. 01-06. Disponível em: <https://www.coursehero.com/file/97101693/DR-ENPI-2019-Bibliometriapdf/>. Acesso em: 26 jan. 2023.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, [s. l.], n. 29, p. 96-100, 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40142>. Acesso em: 26 jan. 2022.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 47).



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia