



Inclusão em

Movimento:

Relatos de Práticas Educacionais
Transformadoras

Leonardo Ribeiro de Barros
(Organizador)



AYA EDITORA
2024

Inclusão em

Movimento:

Relatos de Práticas Educacionais
Transformadoras

Leonardo Ribeiro de Barros
(Organizador)

Inclusão em

Movimento:

Relatos de Práticas Educacionais
Transformadoras



AYA EDITORA

2024

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizador

Prof.º Me. Leonardo Ribeiro de Barros

Capa

AYA Editora©

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

Faculdade Santa Helena

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

Universidade Federal de Roraima

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa

Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes

Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira

Instituto Federal do Acre

Prof.º Dr. Rômulo Damasclin Chaves dos Santos

Instituto Tecnológico de Aeronáutica - ITA

Prof.ª Dr.ª Rosângela de França Bail

Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

Universidade Federal do Piauí

Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues

Instituto Federal de Santa Catarina

© 2024 - AYA Editora

O conteúdo deste livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva dos autores, que detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, o qual reflete única e inteiramente sua perspectiva e interpretação pessoal. É importante salientar que o conteúdo deste livro não representa, necessariamente, a visão ou opinião da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se ao serviço de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou as opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

B37 Inclusão em movimento: relatos de práticas educacionais transformadoras [recurso eletrônico]. / Leonardo Ribeiro de Barros (organizador) -- Ponta Grossa: Aya, 2024. 138 p.

Inclui biografia
Inclui índice
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
ISBN: 978-65-5379-670-6
DOI: 10.47573/aya.5379.2.403

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Formação de professores.
4. Aprendizagem. 5. Inclusão escolar. 6. Língua brasileira de sinais. 7.
Inclusão digital. 8. Tecnologia educacional. I. Barros, Leonardo Ribeiro
de. II. Título

CDD:370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

**International Scientific Journals Publicações de
Periódicos e Editora LTDA**

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53
Fone: +55 42 3086-3131
WhatsApp: +55 42 99906-0630
E-mail: contato@ayaeditora.com.br
Site: <https://ayaeditora.com.br>
Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação..... 11

01

Resistência e Reconhecimento: o Poder de Existir e de Incluir 12

Erick Alves Saraiva
Leonardo Ribeiro de Barros

DOI: 10.47573/aya.5379.2.403.1

02

Não é Engraçado nem Divertido ser Capacitista: Relatos de Atividades no Ensino Médio para uma Educação Anticapacitista 22

Johnny Rocha Crisóstomo
Nathalia Almeida Alves
Talita Dantas Pinto

DOI: 10.47573/aya.5379.2.403.2

03

A Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Inclusiva - um Relato das Experiências Vividas no Curso da Cidade de Saboeiro - Ceará 31

Raquece Mota Honório Cruz
José Ricardo Mota
Cauê Jucá Ferreira Marques

DOI: 10.47573/aya.5379.2.403.3

04

A Atuação do Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) em Acopiara: Construindo Caminhos para a Inclusão. 39

Edna Maria Jucá Couto Amorim

DOI: 10.47573/aya.5379.2.403.4

05

ENEM Bilíngue e FICEJA, Projetos de Extensão na Perspectiva Bilíngue: Relato de Experiência..... 48

Vanessa Guedes Ribeiro

Raquece Mota Honório Cruz

Resilândia Leitão Lima de Araujo

Tiago Pereira Leite

Vitória Nogueira Freitas

DOI: 10.47573/aya.5379.2.403.5

06

Libras nas Escolas: Um Relato de Experiência Extensionista do IFCE Campus Acopiara 60

Francisco Eudenis Alves da Silva

Cauê Juca Ferreira Marques

Raquece Mota Honório Cruz

Emanuelle de Souza Barbosa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.403.6

07

Educação Bilíngue e Cidadania: Uma Análise da Concepção dos Professores da Educação Básica Sobre a Educação de Surdos em Piri-piri-PI..... 68

Francisca Liana Urquiza Oliveira

Inácia Marina Souza Silva

Leygis Karoline Sampaio Silva

Natália Regina Oliveira Lima da Silva

Rodrigo Alves Silva

Wanderléia Costa Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.403.7

08

Tecnologia e Inclusão para Acessibilidade Comunicacional no IFCE Campus Canindé: Relatos de uma Travessia Formativa..... 79

Thaidys da Conceição Lima do Monte
Maria Elizangela dos Santos Augusto
Igor Lima Rodrigues
Mirian Silva Freitas
Amanda Larissa Castelo Barbosa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.403.8

09

Desenvolvimento Profissional do Professor que Ensina Matemática e seus Determinantes no Acompanhamento de Alunos com Necessidades Específicas 88

Nádia Paula Costa dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.403.9

10

Formação Continuada em Libras: Perspectivas e Realidades na Formação de Professores..... 95

Kácio de Lima Evangelista

DOI: 10.47573/aya.5379.2.403.10

11

Oficina de Experimentação Inclusiva no Ensino de Ciências 103

Lucas Fonseca Bezerra

DOI: 10.47573/aya.5379.2.403.11

12

Relato de Experiência NAPNE Ubajara: Criação de Material Inclusivo para a Comunicação do Núcleo Dentro do Campus Ubajara - IFCE 110

Emanoela Terceiro Silva
Valéria Cristina Nogueira
Melina Yara Del Mar Cantillo Castrillon
Joana D'arc da Silva Soares

DOI: 10.47573/aya.5379.2.403.12

Organizador..... 121

Autores 122

Índice Remissivo..... 134

Apresentação

O livro *Inclusão em Movimento: Relatos de Práticas Educacionais Transformadoras* reúne uma diversidade de experiências que exploram práticas educacionais voltadas para a promoção de inclusão em diferentes contextos de ensino no Brasil. Por meio de relatos fundamentados em vivências concretas, os autores abordam desafios, possibilidades e perspectivas na busca por uma educação mais equitativa e acessível, conectando reflexões teóricas com ações práticas que valorizam a diversidade humana.

Os capítulos investigam múltiplas dimensões da inclusão educacional. A resistência e o reconhecimento aparecem como elementos centrais para compreender o poder transformador da existência e da inclusão, trazendo à tona a importância de criar espaços que acolham e respeitem as diferenças. Nesse sentido, práticas que combatem o capacitismo no ensino médio demonstram como atividades educativas podem atuar como ferramentas para uma educação mais justa.

A formação inicial e continuada de professores é outro ponto de destaque no livro, abordando experiências vividas em cursos e projetos de extensão em diferentes localidades, como Saboeiro e Acopiara. Esses relatos destacam iniciativas que capacitam educadores para responder de forma efetiva às necessidades de estudantes com especificidades educacionais, promovendo o diálogo entre teoria e prática. A atuação de núcleos como o NAPNE também ilustra esforços institucionais voltados para a construção de caminhos inclusivos.

A perspectiva bilíngue e a educação de surdos recebem atenção especial, explorando tanto a análise das concepções de professores quanto as experiências extensionistas que promovem o uso da Libras em escolas e espaços educacionais. Projetos como o ENEM Bilíngue e atividades desenvolvidas no IFCE Campus Acopiara exemplificam a articulação entre acessibilidade linguística e cidadania. Essa abordagem é complementada por reflexões sobre a formação continuada de professores em Libras e a criação de materiais inclusivos.

O uso da tecnologia também emerge como uma estratégia relevante para ampliar a acessibilidade comunicacional em contextos educacionais. Iniciativas desenvolvidas no IFCE Campus Canindé e oficinas de experimentação inclusiva no ensino de ciências ilustram como recursos tecnológicos podem favorecer o aprendizado e a inclusão. Tais ações dialogam com os desafios enfrentados por professores de matemática no acompanhamento de alunos com necessidades específicas, reforçando a importância de estratégias formativas contínuas.

Ao integrar essas múltiplas perspectivas, o livro apresenta uma visão abrangente sobre os esforços em prol da inclusão educacional, destacando experiências que conectam a prática docente, a formação profissional e o uso de ferramentas tecnológicas. É uma obra que reflete o movimento em direção a práticas educacionais transformadoras, oferecendo contribuições valiosas para o avanço de políticas e ações no campo da educação inclusiva

Boa leitura!

Resistência e Reconhecimento: o Poder de Existir e de Incluir

Erick Alves Saraiva
Leonardo Ribeiro de Barros

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz como objetivo principal apresentar a perspectiva de um licenciando em Química do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) Campus de Boa Viagem que atuou durante o ano de 2023 como integrante do Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), participando dentre as muitas ações promovidas pelo núcleo como um dos integrantes do Grupo de Estudos sobre Acessibilidade e Inclusão que existiu entre junho e dezembro deste mesmo ano, vinculado ao Projeto Nada sobre Nós sem Nós.

Através de sua participação, pretende-se relatar como é benéfico experiências de extensão como essa para o crescimento acadêmico de um aluno em começo de sua graduação, e também relatar os impactos positivos que os núcleos de extensão proporcionam para alunos que possuem marcadores sociais lidos como marginais na sociedade, permitindo que eles se sintam pertencentes à uma instituição que preza sua presença e aprecia a diferença que têm a apresentar aos demais.

A ideia de compartilhar essa experiência fundamenta-se na importância de compartilhar a voz e dar espaço de fala para um membro da comunidade LGBTQIAPN+ no ambiente educacional, a fim de promover a inclusão e disseminar conhecimentos sobre diversidade. Em um contexto escolar onde a inclusão ainda enfrenta barreiras, há uma necessidade urgente de sensibilizar a comunidade para o respeito às diferenças, contribuindo para um espaço acolhedor e enriquecedor para todos. O relato busca não só fornecer informações e recursos para outros educadores e estudantes, mas também representar vozes de minorias, demonstrando que a diversidade é uma força que deve ser respeitada e valorizada em todos os contextos, especialmente no ambiente escolar.

O referencial teórico deste estudo é fundamentado em uma perspectiva interdisciplinar que contempla autores e legislações voltadas à inclusão e à diversidade. Mantoan (2003) argumenta sobre a necessidade de democratização do conhecimento, desafiando a exclusão escolar baseada em diferenças epistemológicas e sociais. Beauvoir (1967) e Butler (2003) oferecem bases para a compreensão do gênero como



uma construção social e cultural, essencial para dismantelar estereótipos de gênero no ambiente educacional. Também, estudos de Moleiro e Pinto (2015) sobre os impactos da discriminação na saúde mental das populações LGBTQIAPN+ destacam a importância da criação de espaços seguros e acolhedores. Além disso, a legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), reforça o direito à educação inclusiva, embasando o compromisso do NAPNE e das instituições com a acessibilidade e a promoção da diversidade.

No entanto, antes de iniciar o relato em si, compreendemos que é necessário delimitar alguns conceitos que irão permear as experiências que serão a seguir compartilhadas utilizando o referencial teórico acima discriminado e desenhar em que escopo acadêmico-institucional elas de fato aconteceram. Dentre os conceitos que sintetizam bem as propostas das ações que foram executadas encontram-se o de inclusão, acessibilidade, gênero e diversidade sexual.

INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: CONCEITUAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Dois conceitos que são profundamente interligados e indissociáveis são os de inclusão e acessibilidade. Para que a inclusão seja efetiva, é essencial estabelecer condições que permitam a cada indivíduo, sem distinção de suas diferenças, não só acessar os espaços, mas participar ativamente e sentir-se respeitado em sua singularidade. Assim, a inclusão vai além da acessibilidade física, ao buscar remover barreiras sociais, culturais e até pedagógicas, promovendo uma igualdade real de oportunidades para todas as pessoas, em especial àquelas consideradas com deficiência do ponto de vista clínico.

No contexto educacional, isso implica uma transformação que acolha e valorize os diversos segmentos da sociedade, representados pelos estudantes, reconhecendo e adaptando-se às suas necessidades e contextos, para que possam se sentir pertencentes e valorizados no ambiente escolar. Esse pensamento é apoiado por Mantoan (2003) que desenvolve o seguinte argumento:

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas perversas maneiras, e quase sempre que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-lhes novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização e massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela (Mantoan, 2003, p. 13).

Considerando a democratização do ensino mencionado pela autora, faz-se necessário que os ambientes escolares que acolhem essa diversidade de perfis e marcadores sociais também permita que estes estudantes possam ter seus conhecimentos e vivências extraclasse considerados, uma vez que a escola tem de ser um espaço de acolhimento para cada um de seus atores.

É de conhecimento geral que a acessibilidade consiste em ter espaços que sejam acessados e compartilhados por todas as pessoas, sem cogitar suas habilidades físicas, sensoriais ou cognitivas. Isso engloba modificações arquitetônicas, comportamentais e

tecnológicas que garantam a inclusão e o envolvimento de pessoas com deficiência em todos os parâmetros da vida, assim como rampas de acesso, livros em braile, ou tecnologias mais avançadas como a leitura de tela, tudo isso faz parte do acolhimento necessário que deve existir na nossa sociedade.

Promover um ambiente escolar que valorize a diversidade envolve não apenas a infraestrutura física, mas também a cultura escolar, que deve ser acolhedora e respeitosa para com todas as diferenças. Esse conjunto de ações deve garantir que todos os alunos possam participar ativamente do processo educacional e desenvolver seu potencial máximo, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária. Logo, a inclusão abraça a adaptação dos currículos, a formação inicial e continuada dos professores e a promoção de um ambiente escolar que valorize a diversidade, garantindo que todos os alunos possam participar e contribuir de diversas formas.

Para alcançar tal objetivo, a rede federal de educação técnica e tecnológica conta com um dispositivo institucional de gestão da inclusão voltado à acessibilizar o ingresso, permanência e êxito dos alunos com deficiência chamado NAPNE: Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas. Este núcleo no âmbito do IFCE está presente em cada um dos seus trinta e três campi e à coordenação dele faz-se jus ao recebimento de uma função gratificada.

O NAPNE tem como objetivo promover inclusão aos estudantes que precisam de atendimento e atenção específica, os ajudando a se ambientar e ter acesso a educação necessária. Esse núcleo, tem como outro propósito, instruir e comunicar a escola para criar um ambiente em que todos estejam em harmonia e tenham respeito entre si, conforme apresentado em seu regimento interno:

O NAPNE promoverá, em conjunto com os demais setores do IFCE, suporte laboral e apoios técnico, científico, acadêmico, pedagógico e psicossocial necessários às atividades de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas na área de acessibilidade e inclusão, sob a perspectiva dos direitos humanos e da diversidade. VI - potencializar o processo de ensino-aprendizagem por meio da utilização de novas tecnologias de informação e de comunicação (TIC) (IFCE, 2022).

Ainda que a existência do NAPNE nos campi do IFCE apenas não garanta que a acessibilidade e inclusão dos alunos com deficiência de fato aconteçam, ele é um instrumento muito importante para promover uma mentalidade aos servidores ligados à gestão e aos ligados ao ensino a necessidade de respeitar as especificidades que cada público terá nos contextos acadêmicos. Ainda que em sua sigla a expressão “necessidades específicas” apareça, em seu próprio texto regimental lemos que esse público é o mesmo que o texto constitucional de lei considera como pessoa com deficiência.

GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: CONCEITOS QUE ATRAVESSAM TODAS AS PESSOAS - DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AOS AUTORES DESTE TEXTO

Considerando que a escola tem de ser um lugar que abraça e celebra as diferenças, um marcador importante a ser levado em conta é o de gênero. É possível definir gênero como um conceito cultural e social que transcende a simples diferenciação biológica entre os gêneros masculino e feminino. Trata-se de uma construção que junta a identidade de

gênero: como um indivíduo se reconhece internamente, e a expressão de gênero: como essa visualização de si mesmo se expressa externamente.

Estudos em relação a essa temática não são novos como alguns talvez tendam a argumentar, como é possível observar nas palavras de Beauvoir (1967):

Ninguém nasce mulher, torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino (Beauvoir, 1967, p. 9).

Endossando os estudos de gênero, é importante ressaltar autoras como Butler (2003), que preconizam uma maior aceitação das multiplicidades de identidades de gênero em todos os ambientes, inclusive o escolar. Em seu livro “Problemas de Gênero”, a autora aborda a performatividade de gênero e destaca a relevância de tratar esses temas para desmontar estereótipos e fomentar uma sociedade mais inclusiva e justa.

Um outro tema que costuma acompanhar os estudos de gênero é o conceito de diversidade sexual. Ao abordá-la, compreendemos as diversas orientações sexuais e identidades de gênero existentes, além das heteronormativas. Isso abrange indivíduos que se são representados por uma ou mais letras da sigla LGBTQIAPN+ como pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais e não-binárias dentre as multiplicidades de gênero que essa sigla guarda-chuva abarca. Incentivar a discussão da temática da diversidade sexual implica reconhecer e valorizar essas individualidades, além de se esforçar para desarraigar a discriminação e os preconceitos.

As universidades e institutos federais são espaços de formação e produção de conhecimento, e têm a responsabilidade de refletir e promover valores de igualdade e respeito à diversidade. Ao incorporar discussões sobre gênero e diversidade sexual no currículo, as instituições de ensino superior podem desafiar preconceitos e educar futuros profissionais mais conscientes e sensíveis às questões de identidade. Além disso, a inclusão de estudos de gênero nas universidades ajuda a reconhecer e validar as experiências de todos os indivíduos, especialmente aqueles que pertencem a grupos marginalizados. Isso cria um ambiente em que todas as identidades são respeitadas e valorizadas, contribuindo para a construção de uma sociedade que celebra a diversidade em vez de suprimi-la.

As normas e expectativas de gênero são uma construção social que moldam a percepção que os seres humanos têm de si mesmos e a maneira como são lidos em sociedade. Isso revela a influência que tais normas exercem sobre o comportamento e a identidade. Tradicionalmente, as mulheres são vistas como figuras delicadas, que cuidam do lar e da educação dos filhos. Em contramão, os homens são frequentemente percebidos como provedores, responsáveis pelas finanças e pelo trabalho fora de casa. Essa forma social de distinguir os gêneros reflete estereótipos que persistem na sociedade.

Diversas pessoas não se reconhecem nas identidades de gênero que lhes foram designadas no nascimento e por consequência têm dificuldade de lidar com os papéis que socialmente são atribuídos a elas. Essa desconexão pode gerar questionamentos internos sobre identidade e aceitação social. Isso pode resultar na identificação de algumas pessoas como transgêneras, um termo que abrange indivíduos cuja identidade de gênero não se alinha ao sexo biológico atribuído. Para uma pessoa trans, o gênero representa uma realidade

íntima e particular. Essa experiência, profundamente enraizada na individualidade, desafia as normas estabelecidas e reafirma a diversidade da identidade humana. Ao reconhecer essa diversidade, cultivamos um ambiente de inclusão e respeito, que são fundamentais para a reconstrução de uma sociedade justa e equitativa.

A razão pela qual a temática de gênero e diversidade sexual encontram-se acima apresentadas justifica-se por dois motivos: o primeiro, deve-se ao fato de que o trabalho acadêmico alvo deste relato de experiência foi em relação à interseccionalidade existente entre ser pessoa com deficiência e ser pessoa LGBTQIAPN+. O segundo motivo é porque tanto o autor da experiência quanto o coautor deste texto são respectivamente um homem trans e um homem cisgênero gay. Poder tratar desses assuntos tão importantes e que reverberam internamente em sentido pessoal de uma maneira tão indelével permite que sintamos que a escola e a faculdade é um território que não só permite nossas subjetividades mas também as acolhem e as celebram.

O RELATO DE EXPERIÊNCIA DA VIDA ANTES DO RELATO DE EXPERIÊNCIA ACADÊMICO

A partir deste momento no texto, pedirei licença aos leitores para poder narrar um breve resumo da minha experiência de vida em primeira pessoa. Para iniciar sobre minha história, eu, Erick Saraiva, devo contar que me reconhecer como homem trans não foi algo que percebi desde criança, como alguns casos que desde pequenos já usam roupas masculinas, brincam com outros meninos e gostam de coisas que, socialmente, são definidas para meninos. Quando criança eu não entendia o conceito e diferenciação do feminino e masculino com precisão, para mim existiam crianças e adultos, não havia no meu ver essa separação, tal como “azul para menino e rosa para menina”, acho que por ainda ser pequeno esse entendimento não se fazia presente no meu consciente. Ao decorrer do tempo fui entender mais sobre essa diferenciação já no final do ensino fundamental, quando ali percebi que gostava de garotas, mas ainda não tinha nenhum conhecimento sobre transexualidade.

Aquele sentimento diferente que se confundia com apreciação, foi o sentimento base para tudo mudar, quando tive contato com a internet busquei sobre esse sentimento desconhecido e conheci o que chamamos de comunidade LGBT, e foi aí que comecei a tirar várias dúvidas sobre como eu me sentia em relação a minha orientação sexual. Era confuso, para mim que há pouco tempo tinha entendido os papéis sociais de cada pessoa, “Como uma mulher poderia gostar de outra?”, “Por que me sinto impotente quando me imagino em um relacionamento hétero?”, foram perguntas e mais perguntas que surgiram, e cada vez mais minha curiosidade sobre meus próprios sentimentos iam tomando conta das várias pesquisas sobre gênero e identidade sexual.

Foi aí então que começaram as dúvidas sobre como eu me sentia, nunca me interessei por coisas masculinas mas também me incomodavam as tantas características femininas presentes em mim. Odiava meu cabelo, meu corpo, o jeito que eu falava e principalmente a forma como as pessoas me viam, como uma garota, mas eu não sabia o porquê, e isso foi prejudicando meu psicológico, porque para mim, não havia como deixar de ser mulher, mas não sabia que havia como eu me tornar homem. Aos poucos fui mudando

meu estilo, roupas mais largas, cabelo cada vez mais curto e forma de agir cada vez mais masculinizado, sem perceber eu estava me tornando o Erick.

Ainda no meu ensino fundamental, sofri preconceitos sem nem saber o que aquilo significava, por não transparecer feminilidade, e por andar sempre com uma mesma colega, fui chamado de várias injúrias, aquilo foi se martirizando e foi prejudicando minha autoestima, apenas com o tempo e na idade adequada fui tirando minhas dúvidas, assim aliviando minhas dores de cabeça causadas por outras pessoas.

No ensino médio conheci um colega que estava com as mesmas dúvidas que eu, foi por ele que conheci o termo transexual, uma pessoa que não se identifica com o sexo biológico, diferente de mim, ele já tinha a certeza de quem era. Sempre busquei ler sobre e não acabar confundindo as coisas, no começo sempre neguei a possibilidade, na minha cabeça eu só não era tão feminino como outras garotas e que em algum momento eu iria me acostumar.

Dentro do ambiente escolar a todo momento necessário eu estava ajudando esse colega, incentivando a troca do nome no sistema da escola, incorporando seu novo nome dentro da turma e sempre chamando atenção para quaisquer erros de conduta que aconteciam com ele, essas atitudes foram me ajudando a conhecer mais sobre a transexualidade e cada vez mais me reconhecendo dentro dessa minoria. Felizmente os colegas com que convivi em ambiente escolar, todos foram respeitosos, a inclusão só foi possível graças a minha luta pelo reconhecimento não só do meu colega como o meu também.

No ambiente familiar sempre é mais complicado, ainda tenho várias barreiras a serem quebradas, mas aos poucos fui conquistando alguns dos meus parentes. Ainda hoje minha mãe não tem conhecimento sobre minha vivência, ela ainda me vê como filha, penso que o medo que é gerado em cima de nós por sermos diferentes e como consequência impacta negativamente nossa felicidade. A negação, o medo de que o pior aconteça nos faz inseguros em relação ao que os outros vão pensar e como nos tratarão após descobrirem que somos diferentes, e vindo de uma mãe é muito mais preocupante, por que é ela quem uso de base, quem me inspira e é por ela que luto todos os dias, para que ela viva uma vida melhor, não quero decepcioná-la e por isso venho adiando cada dia mais para conversar com ela. Independente de suas reações, espero poder conviver futuramente como uma família qualquer, mãe e filho, sem preconceitos, sem críticas, apenas respeito e admiração. Assim como deve ser com todos, sem nenhuma diferenciação.

Desde de que entrei na universidade tive vivências boas e outras já não tão prazerosas, o preconceito está nas pequenas intenções, e muitas das vezes apenas quem está sendo insultado percebe a intenção por trás de cada palavra e ação. A indiferença no olhar, os gestos, o jeito que nos tratam como se fôssemos de outro mundo, esses tipos de atitudes só tive o contato quando entrei no ensino superior, até então me achava forte o suficiente para não deixar com que o próximo me atingisse com seus discursos de ódio, mas as vivências com essas pessoas nos mostram o quanto um “simples” comentário acaba com o dia, humor, autoconfiança e até mesmo com a vida de uma pessoa.

No início desejei então focar em trazer visibilidade principalmente para a minoria em que me enquadro, pensei em participar de todos os tipos de projetos que envolvessem inclusão, com o intuito de mostrar para todos que ali deveria existir respeito, que era de suma importância tratar com seriedade quaisquer assuntos que envolvessem o movimento LGBT. Minha visão era muito restrita, mas quando me integrei ao NAPNE minha opinião mudou, “por que tentar chamar atenção apenas para o que beneficia apenas ao grupo que participo?”. Foi então que meu interesse se abriu para as pessoas com deficiências. E dessa forma cheguei até aqui, onde trago um trabalho acadêmico que envolve os dois grupos em questão.

O RELATO DE EXPERIÊNCIA ACADÊMICO EM UMA AÇÃO DE EXTENSÃO DO NAPNE

O Grupo de Estudos sobre Acessibilidade e Inclusão existiu de julho a dezembro de 2023, e era uma das ações do Projeto de Extensão Nada sobre Nós sem Nós que existiu por igual período, vinculado ao NAPNE do IFCE Campus Boa Viagem. Foram oito encontros ao longo desses meses. A metodologia utilizada para os encontros do grupo, era escolher algum tema dentro do escopo de acessibilidade e inclusão e apresentar aos membros do núcleo e as pessoas convidadas a participar desses momentos. A cada encontro uma pessoa do campus, servidor ou discente, apresentava a temática e promovia uma sessão de debate em seguida. Os oito temas apresentados foram: “Acessibilidade e Inclusão para Pessoas com Deficiência LGBTQIAPN+”, “Acessibilidade Linguística em Libras para Educandos de Química”, “Cine-debate sobre Altas Habilidades e Superdotação”, “O que é o Transtorno Opositor Desafiador (TOD)”, “Bases Biológicas das Características Comportamentais”, “Roda de conversa: compartilhando saberes e experiências sobre o TDAH”, “Pessoas Usuárias de Cadeiras de Rodas: um diálogo sobre padrões capacitistas socialmente construídos” e “Formação de professores de Química na perspectiva da Educação em Direitos Humanos de Conteúdos Cordiais”.

Posso dizer que o Grupo de Estudos sobre Acessibilidade e Inclusão, foi minha primeira participação no NAPNE do meu campus e foi meu começo dentro dessa área na faculdade, o que me incentivou a participar mais e mais de eventos que envolviam o tema de inclusão. O tema da sessão do grupo de estudos em que participei possuía o seguinte tema: “Acessibilidade e Inclusão para Pessoas com Deficiência LGBTQIAPN+”, realizado em 16 de agosto de 2023.

A apresentação foi feita com o auxílio de slides no formato de seminário em que os conceitos de diversidade sexual e deficiência foram apresentados de maneira interseccional. Ainda que ambos esses marcadores possuam características distintas, as combinações deles e com outros fatores como raça, gênero e classe trazem desafios e circunstâncias específicas num contexto em que a pluralidade nem sempre é celebrada. Foi tratado dentro dessa intervenção sobre as diferenças entre identidade de gênero, orientação sexual e sexo biológico com o objetivo de esclarecer para os participantes as diferenças de cada um desses temas.

Todo esse trabalho proporcionou conhecimento e visão crítica, considerando que o ministrante fui eu, um homem trans, sendo possível conduzir a sessão a partir de meu local de fala, ainda que eu não seja um homem com deficiência. Busquei tratar sobre os desafios sociais, e sobre como a LGBTfobia e o capacitismo trazem consigo uma hostilidade direcionada a essas minorias, podendo ser em forma de agressão verbal, física e até mesmo psicológica, dificultando a participação dos oprimidos na sociedade, fazendo com que não trabalhem, estudem, socializem e muito menos vivam suas vidas de forma pacífica e na prática de seus direitos sociais como qualquer outro cidadão.

A seguir, apresentarei parte do referencial teórico utilizado na minha apresentação, assim como algumas sugestões que recebi posteriormente de autores e legislação que tratem dessas temáticas. Em relação aos estigmas podem trazer consequências bastante prejudiciais para a vida dessas pessoas LGBTQIAPN+ e/ou com deficiência, os escritores Moleiro e Pinto (2015) menciona:

Pessoas lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros frequentemente sofrem diversas formas de discriminação, estigma e exclusão social – incluindo abuso físico e psicológico, bullying, perseguição ou alienação econômica. Além disso, experiências de discriminação podem ocorrer em várias áreas, como emprego, educação e cuidados de saúde, mas também no contexto de relacionamentos interpessoais significativos, incluindo a família. Consequentemente, vários estudos sugerem fortemente que experiências de discriminação e estigmatização colocam as pessoas LGBT em maior risco de sofrimento mental. Por exemplo, as populações LGBT podem ter um risco aumentado de suicídio, reações de estresse traumático, transtornos depressivos maiores, transtornos de ansiedade generalizada ou abuso de substâncias (Moleiro e Pinto, 2015, p. 2).

Em relação aos direitos das pessoas com deficiência elenquei algumas das conquistas alcançadas, em especial no que tange a garantias legais. Dentre elas, algumas das conquistas mais significativas foram: a aprovação do Projeto de Lei 3205/21, do Senado Federal, que ampliou o número de atividades exercidas pelos profissionais que prestam apoio escolar aos estudantes com deficiência. Citei também a Lei Brasileira de Inclusão (Lei Nº 13.146/2015) que garante direitos de inclusão para indivíduos com deficiência em todos os âmbitos, incluindo os educacionais, incentivando uma educação inclusiva e de alto padrão e também o Plano Nacional de Educação (Lei Nº. 13.005/2014), que estabelece diretrizes para a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”. Através destes textos de lei, tentei mostrar evidências de como as temáticas da acessibilidade e inclusão, assim como de gênero e diversidade sexual tem respaldo para serem trabalhadas dentro de contextos educacionais.

REFLEXÕES DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA E O QUE VEM A SEGUIR

Com a temática relatada neste capítulo, pretendo continuar promovendo e compartilhando experiências que ajudem a conscientizar os leitores, trazendo informações que inspirem outros estudantes como eu e também contar sobre minhas vivências, com o propósito de que outras pessoas se sintam representadas e saibam que há muitas pessoas que passam por dificuldades semelhantes, as quais merecem atenção e cuidado. Objetivo também incentivar mudanças comportamentais para que todas as pessoas que integram o espaço escolar, desde os discentes até a gestão do campus, se desprendam da ignorância e compreendam a importância de acolher as diferenças de cada um.

Este trabalho justifica-se pelo desejo de compartilhar minhas experiências pessoais como membro da comunidade LGBTQIAPN+, contribuindo para ampliar o conhecimento sobre inclusão e trazer essas discussões para dentro do contexto educacional. Ao relatar minhas vivências, almejo representar e dar voz às minorias, mostrando que não estamos sozinhos e que nossas lutas têm soluções possíveis. Além disso, considero que, ao compartilhar histórias e desafios, podemos promover uma cultura escolar mais acolhedora e respeitosa, onde todos se sintam valorizados e compreendidos, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva.

O NAPNE vai além de um suporte técnico disponibilizado nas escolas; é um trabalho de acolhimento contínuo, presente na vida do estudante para auxiliá-lo da melhor forma possível. Pensado e feito para o discente, o núcleo sempre desempenha seu papel de acolher, incluir, ensinar e fomentar a empatia, garantindo que todos consigam se comunicar não apenas no ambiente escolar, mas também na sociedade. Como participante deste projeto, obtive aprendizados importantes. Devemos sempre buscar conhecimento, estar atentos aos nossos direitos para nos defender das desinformações que visam nos atingir. Podemos não ter alguém em quem nos inspirar, mas podemos ser a inspiração para os outros e, por isso, devemos nos dedicar ao nosso futuro, sendo referência para aqueles que precisam de um modelo.

Assim, o principal resultado obtido a partir deste estudo é a compreensão de que a participação e integração de minorias nos espaços acadêmicos é um direito que deve ser reforçado e estabelecido com firmeza. A presença dessas minorias inspira e fortalece a educação continuada desses jovens. Projetos como o NAPNE possibilitam o fortalecimento do vínculo entre a escola e seus participantes, criando um ambiente onde todos se sintam livres para expressar o que lhes incomoda, transformando o espaço escolar em um ambiente prazeroso e acolhedor para quem frequenta nosso território.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: a experiência vivida**. 2. ed. Paris: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: **Presidência da República, [2016]**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm .

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

_____. 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: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MOLEIRO, C.; PINTO, N. **Sexual orientation and gender identity: review of concepts, controversies and their relation to psychopathology classification systems**. *Frontiers*, v. 6, Portugal: 2015.

Não é Engraçado nem Divertido ser Capacitista: Relatos de Atividades no Ensino Médio para uma Educação Anticapacitista

Johnny Rocha Crisóstomo
Nathalia Almeida Alves
Talita Dantas Pinto

INTRODUÇÃO

O capacitismo, entendido como uma forma de preconceito direcionado às pessoas com deficiência, manifesta-se tanto de maneira explícita quanto implícita em ações do cotidiano, reforçando exclusões e estigmas sociais. Esse comportamento é observável em diversos contextos sociais, incluindo a sala de aula. Esse conceito/preconceito baseia-se na valorização de habilidades físicas e mentais consideradas “normais”, ao passo que desvaloriza ou marginaliza aqueles que se afastam desse padrão. Historicamente, conforme apontam Lage, Lunardelli e Kawakami (2023), as pessoas com deficiência têm sido associadas à exclusão e à segregação, como demonstram os diferentes modelos interpretativos da deficiência — caritativo, biomédico e social. Este último, que ganhou destaque nas últimas décadas, destaca que as limitações enfrentadas por essas pessoas decorrem mais de barreiras sociais e atitudinais do que de suas condições físicas ou mentais.

Conforme Ferreira, Gesser, Böck e Leandro (2023), no âmbito acadêmico, as produções científicas brasileiras sobre o capacitismo na educação básica ainda são limitadas, refletindo o fato de que a inclusão dessa categoria analítica nas pesquisas é relativamente recente. Contudo, no contexto educacional, o anticapacitismo tem fomentado debates e promovido ações que incluem campanhas em redes sociais, palestras, minicursos online e formações de curta duração.

Nesse contexto, o papel da Ciência da Informação e da Educação torna-se essencial para a promoção de uma sociedade mais inclusiva. A disseminação de informações éticas e esclarecedoras, especialmente no ambiente escolar, pode contribuir significativamente para a desconstrução do capacitismo e para a valorização da diversidade humana. Conforme afirmam Lage, Lunardelli e Kawakami (2023), ações anticapacitistas, como a substituição de expressões discriminatórias e a promoção da



igualdade de oportunidades, são passos fundamentais para o fortalecimento de uma cultura de respeito e inclusão.

Este estudo descreve atividades realizadas pelos autores durante o evento *Napne Visita*, promovido pelo Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IFCE campus Boa Viagem. Os autores, professores do Ensino Médio Integrado do curso Técnico em Redes de Computadores e Técnico em Agropecuária, identificaram a necessidade de abordar a temática da educação anticapacitista a partir das vivências em sala de aula. Durante essas interações, observaram que os estudantes frequentemente utilizavam falas e expressões capacitistas em suas conversas, algo que, embora passasse despercebido por alguns, poderia causar impacto significativo em outros.

Napne Visita – 2º ano do Curso Técnico em Redes de Computadores

No dia 1º de outubro de 2024, foi realizada uma atividade do projeto *Napne Visita* com os alunos do 2º ano do Curso Integrado em Redes de Computadores no IFCE campus Boa Viagem. O *Napne Visita* é uma iniciativa do Núcleo de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas (NAPNE), com o objetivo de levar os encontros desse núcleo para a sala de aula, promovendo o aprendizado de docentes e discentes sobre questões relacionadas a públicos com condições específicas, como autismo e TDAH, e/ou com diversas deficiências.

A atividade ocorreu no turno da tarde, em uma das salas do bloco didático do IFCE *campus* Boa Viagem, após o intervalo das aulas, durante a aula da professora Talita Dantas. Iniciou-se com uma apresentação em slides intitulada “Não é engraçado nem divertido ser capacitista!”, seguida por perguntas direcionadas aos estudantes sobre o que sabiam a respeito do capacitismo. As questões foram: “Você sabe o que é capacitismo? Já se percebeu sendo capacitista em alguma situação? Você ou alguém que conhece possui alguma deficiência? Como é a sua relação com essa pessoa? Já sofreu capacitismo?” Em formato de roda de conversa, os alunos compartilharam suas experiências. Alguns se sentiram à vontade para contar que têm parentes com deficiência física ou intelectual, e outros se declararam como pessoas com deficiência, o que surpreendeu alguns colegas.

Em seguida, a professora apresentou uma série de expressões de uso corriqueiro, aparentemente inofensivas, mas capacitistas, tais como: “Fingir demência”, “Dar uma de João sem braço”, “Não temos braço para fazer tudo isso”, “Dar uma mancada”, “Está cego/surdo?”, “Estou cego de raiva”, “Mais perdido que cego em tiroteio”, “Para de ser retardado”, “Você parece uma pessoa normal”, “Mas você não tem cara de que tem alguma deficiência”, entre outras. Nesse momento, duas alunas que se declararam pessoas com deficiência compartilharam situações que já haviam enfrentado, inclusive no ambiente escolar, por não terem deficiências físicas ou “mais visíveis”. Uma delas relatou que, ao contar a uma colega que tinha uma deficiência, a colega, surpresa e incrédula, tentou convencê-la de que ela não tinha nenhuma deficiência, pois seus “sintomas” eram semelhantes aos dela, e, portanto, ela não poderia ser deficiente, pois isso significaria que a colega também seria.

Após a roda de conversa, foi exibido o documentário Falas de Acesso, disponível na plataforma Globoplay. O vídeo ilustra situações capacitistas cotidianas enfrentadas por muitas pessoas com deficiência. O capacitismo, segundo Marco (2020, p.18), “é a opressão

e o preconceito contra pessoas que possuem algum tipo de deficiência, o tecido de conceitos que envolve todos que compõem o corpo social”. Ele se manifesta principalmente pela crença de que essas pessoas não são capazes de realizar atividades comuns a qualquer ser humano, como fazer amigos, namorar, constituir família, trabalhar, praticar esportes, entre outras. O documentário, portanto, destaca a importância da luta anticapacitista, promovendo a reflexão sobre as pequenas situações diárias que, muitas vezes, ignoramos por falta de compreensão sobre o tema.

Durante a exibição, os alunos se mantiveram atentos e curiosos. Após o documentário, a professora pediu para que compartilhassem suas considerações sobre o que haviam assistido. Os estudantes discutiram as partes que mais os impactaram e refletiram sobre ações cotidianas que, muitas vezes, passam despercebidas, mas que são capacitistas. Reconheceram que, em algum momento, praticaram ou sofreram bullying com teor capacitista e expressaram a intenção de mudar. A atividade teve como objetivo não apenas sensibilizar os alunos a evitarem o capacitismo, mas também conscientizá-los a adotarem uma postura anticapacitista, para combater um preconceito que, como observado, muitas vezes se manifesta de forma velada e implícita.

Figura 1 - Foto do evento NAPNE Visita na turma de Redes de Computadores.



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 2 - Foto do programa *Falas de Acesso*.

Fonte: Plataforma de Streaming Globoplay¹.

Napne Visita – 1º ano do Curso Técnico em Agropecuária – Parte 1

No dia 02 de outubro de 2024, foi o momento de levar o Napne Visita para o 1º ano do Curso Integrado em Agropecuária no IFCE, campus Boa Viagem. A atividade se iniciou pela manhã durante a aula do professor Johnny Crisóstomo, em que houve a exibição do documentário *Falas de acesso*, da plataforma de *streaming* Globoplay, que já foi descrito na seção anterior.

Após a exibição do vídeo, o professor introduziu uma discussão sobre capacitismo com a turma, que pareceu bastante interessada em comentar sobre os experimentos a que assistiram. Muitos alunos, inclusive, compartilharam suas experiências de capacitismo, alguns admitindo que reproduziam o preconceito, outros percebendo que sofriam. Os alunos fizeram muitas observações pertinentes acerca de uma das primeiras cenas do documentário em que três pessoas sem deficiência são convidadas para participar de um experimento, sem saber do que se tratava. Esse experimento se passa em um restaurante cujos trabalhadores e clientes possuem algum tipo de deficiência. Os cardápios são em braile e os garçons e garçonetes só se comunicam em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Nesse contexto, cria-se um mundo invertido em que o “normal” é ter deficiência. No vídeo, pode-se notar que os participantes estão nitidamente incomodados com o fato de não conseguirem ler o cardápio, fazer o pedido e de terem que pedir ajuda a todo momento

¹ Disponível em: < <https://globoplay.globo.com/falas-de-acesso/t/jjnHWTkdSJ/> >. Acesso em: 30 de nov. 2024.

em situações tão simples. Ao final do experimento, quando os participantes falaram sobre suas impressões, admitiram se sentir estranhos, excluídos, ou seja, exatamente da mesma forma como as pessoas com deficiência se sentem na maioria dos lugares que não são feitos para elas.

Os estudantes também aprenderam sobre as expressões capacitistas utilizadas constantemente para se referir a pessoas com deficiências, como “deficiente”, “portador de deficiência”, “especial”, que até bem pouco tempo eram consideradas adequadas e não são mais. O vídeo explica, de maneira didática, que a primeira expressão mencionada, por exemplo, dá à deficiência um *status* maior que a própria identidade da pessoa; a segunda imprime a ideia de que a pessoa carrega sua deficiência e pode deixá-la em qualquer lugar e a qualquer momento; e a terceira, apesar de parecer ter uma carga semântica boa, positiva, também possui inadequação. Especificamente sobre o uso de “especial”, na contramão do que pensa o senso comum, Marco (2020, p. 24) explica:

A palavra especial carrega diversos conceitos, mas em todos eles a ideia de que é algo que provém de uma característica única é presente. Ser especial, então, é um selo que marca uma diferença. O capitalismo atribui isso para diversos outros valores, inclusive podendo ser visto como algo bom. Porém, a deficiência transita nesses lugares de admiração e negação. Se por um lado nos veem como especiais, por outro não querem carregar a característica que nos fazem [sic] especiais, em outras palavras: ninguém quer ter uma deficiência. Isso é a prova de que o caráter especial que envolve a pessoa com deficiência é de origem negativa.

Em se tratando de obviedades que, mesmo assim, devem ser ditas, os termos pejorativos também aparecem no vídeo como exemplos que devem ser extintos do nosso vocabulário, assim como o capacitismo recreativo, que se trata de práticas preconceituosas disfarçadas de brincadeiras que geralmente são autorizadas na cabeça do agressor pelo fato de haver amizade entre ele e a pessoa com deficiência ou mesmo pela falta de noção de quem as reproduz. A exemplo disso, em umas das cenas, um homem sem deficiência chega a uma festa e, querendo se enturmar em um grupo animado da qual fazia parte uma mulher que não possuía uma das pernas, chama a jovem de “perninha”. Os alunos perceberam que essa simulação demonstrou não só a falta de consciência mínima do personagem sobre questões capacitistas, como também a sua falta de educação ao tentar forçar uma intimidade inexistente e, pior ainda, indevida.

Outra parte que chamou muita atenção dos estudantes já ao final do documentário foram as frases anticapacitistas bem-humoradas trazidas pelos atores e atrizes dos experimentos e que não só podem como devem ser usadas para o aprendizado e a desconstrução de preconceitos em situações capacitistas. Uma dessas frases foi “Eu não sou uma sigla!”, em alusão à constante referência a pessoas com deficiência apenas pela sigla PCD; outra foi “Eu tenho necessidade especial de dinheiro, de férias, de viagens!”, no tocante a necessidades gerais que a maioria dos seres humanos tem; e a que os/as estudantes mais fixaram e repetiam: “Especial é pastel!”, em referência geralmente aos lanches mais incrementados vendidos em alguns estabelecimentos.

Ao final da aula, um momento relevante pós-discussão ocorreu quando uma aluna que, apesar de não ter uma deficiência, mas sim uma condição específica, o autismo, agradeceu ao professor por ter passado o documentário. Ela disse que se identificou muito com uma parte do vídeo que alertava para o fato de que algumas deficiências ou condições

específicas não são aparentes e que se deve evitar comentários do tipo “Você não tem cara de que possui deficiência” e/ou “Nem parece que você tem deficiência”, falas com as quais ela se depara constantemente quando revela sua condição.

Figura 3 - Foto do evento NAPNE Visita na turma de Agropecuária.



Fonte: Arquivo pessoal.

Napne Visita – 1º ano do Curso Técnico em Agropecuária – Parte 2

Na tarde do mesmo dia 02 de outubro, após o intervalo, a professora Nathália Almeida fez uma retomada das reflexões provocadas pelo documentário *Falas de Acesso*. Participou também dessa aula o bolsista do Napne, Erick Alves, auxiliando a professora no desenvolvimento das atividades. Em geral, os alunos ainda se mostraram bastante empolgados, querendo falar todos ao mesmo tempo sobre os experimentos que tinham visto e sobre o que tinham aprendido na aula do professor Johnny Crisóstomo.

Primeiramente, a professora indagou sobre o conceito de capacitismo, pergunta a qual alguns estudantes responderam perfeitamente bem, um complementando a fala do outro. Em seguida, a docente quis saber sobre os experimentos, pedindo que os estudantes descrevessem o que achou mais interessante e dissessem o motivo. Os alunos foram bem detalhistas em suas descrições, o que comprova o quanto eles realmente prestaram atenção ao documentário. Depois, a professora solicitou que os discentes falassem sobre as expressões capacitistas que eles, inclusive, durante a retomada da discussão, estavam se policiando para não usar e alertando os colegas quando utilizavam. Para finalizar esse primeiro momento da aula, os alunos abordaram as frases anticapacitistas, dando ênfase à “Especial é pastel!”, como já havia sido relatado.

Na segunda parte da aula, a professora distribuiu folhas de produção textual e pediu que os estudantes dissertassem acerca de tudo que aprenderam com o documentário e as discussões realizadas ao longo do dia. A maioria, a princípio, mostrou-se desinteressada pelo fato de terem que escrever, porém, com a insistência e a ajuda da professora, aos poucos, até os mais resistentes acabaram produzindo seus textos. O mais interessante desse

momento foi justamente ver a concentração dos que disseram que não sabiam escrever, tentando a todo custo desenvolver um bom texto, tirando dúvidas com a professora. Um deles, inclusive, sentou-se próximo à mesa da docente e ia dizendo, com suas palavras, as ideias que ele queria colocar no texto e pedindo a ela sugestões de como tornar seu registro mais formal.

Assim, após a relutância do início, a imersão na atividade foi tamanha que a aula terminou e alguns desses alunos ainda ficaram finalizando seus textos, o que não ocorre normalmente, pois, em se tratando das últimas aulas do dia, na verdade, o que eles mais querem é ir embora. Logo, isso mostra o quanto a atividade como um todo foi satisfatória e produtiva e como vale a pena abordar temática tão relevante em sala de aula, principalmente de ensino básico, em que os estudantes estão em processo de formação e, portanto, há a possibilidade de quebrar os preconceitos já desde cedo.

Figura 4 - Foto do momento da produção textual na turma de Agropecuária.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 5 - Foto de estudantes da turma de Agropecuária finalizando suas produções após o término da aula.



Fonte: Arquivo pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas atividades sobre o capacitismo e suas relações interpessoais no ambiente escolar, realizadas pelo NAPNE do IFCE, campus Boa Viagem, buscaram iniciar um processo de conscientização entre os discentes dos cursos integrados mencionados, para que a educação inclusiva, equitativa, que respeita as diferenças e assegura os direitos das pessoas com deficiência seja uma realidade no cotidiano da instituição.

Para além de evitar atitudes capacitistas, objetivou-se “plantar uma sementinha” para que os estudantes adotem uma postura combativa a preconceitos e práticas discriminatórias, buscando transformar a escola em um espaço de valorização da diversidade e da dignidade humana, para que seja um espaço de acolhimento, no qual a diferença não seja vista como impedimento, um ambiente em que as exclusões, o *bullying* e a discriminação não sejam reforçados. Buscou-se fazer com que os alunos refletissem sobre suas atitudes e que desenvolvessem mais empatia e senso de responsabilidade coletiva.

Após a atividade realizada pelo *Napne Visita*, observou-se que alguns estudantes incorporaram o anticapacitismo no dia a dia escolar, o que tem ajudado na criação de um ambiente que garante a inclusão e combate o preconceito. Ações como esta devem ser incentivadas no contexto educacional a fim de fomentar uma cultura de igualdade e respeito, contribuindo para a construção de uma sociedade mais solidária e humana.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, S. de M.; GESSER, M.; BÖCK, G. L. K. .; LEANDRO, G. C. **A produção científica sobre capacitismo na educação básica: Uma revisão integrativa de literatura.** In: Revista Portuguesa de Educação, v. 36, n. 1, p. e23022, 2023. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/27998>. Acesso em: 2 out. 2023.

LAGE, Sandra Regina Moitinho; LUNARDELLI, Rosane Suely Alvares; KAWAKAMI, Tatiana Tissa. **O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia.** *Encontros Bibli*, Florianópolis, v. 28, 2023. DOI: 10.5007/1518-2924.2023.e93040.

MARCO, Victor Di. **Capacitismo: o mito da capacidade.** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2020.

A Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Inclusiva - um Relato das Experiências Vividas no Curso da Cidade de Saboeiro - Ceará

Raquece Mota Honório Cruz

José Ricardo Mota

Cauê Jucá Ferreira Marques

INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, ainda vigente no Brasil, veio reafirmar o caminho que o nosso país escolheu trilhar desde a Constituição de 1988 e, posteriormente, ao se tornar signatário dos mais relevantes marcos internacionais que tratam da inclusão escolar de pessoas com deficiência (Brasil, 1988; 2008). De acordo com esses documentos, os sistemas de ensino, em todos os seus níveis e modalidades devem assegurar o ingresso, a permanência, a participação e o êxito de um tipo de alunado do qual apenas uma parcela já tinha sido assistida educacionalmente pelas chamadas escolas especiais ou especializadas, enquanto outra parte ficou à margem de qualquer tipo de acesso às instituições de ensino.

Com a obrigatoriedade de a escola regular atender as diversas especificidades, em conjunto com a perda do *status* de escola por parte das instituições especializadas, ocorreu um processo de migração das matrículas desses discentes para as classes comuns, ditas inclusivas. Um outro desdobramento dessa nova realidade é que, com a difusão do direito de serem educados nos mesmos ambientes acadêmicos que os estudantes típicos, houve também um ingresso correspondente de estudantes com deficiência em escala nacional, inclusive em cidades e localidades que jamais contaram com alguma classe, escola especial ou qualquer entidade que ofertasse tal assistência, sobretudo no Ensino Fundamental (Brasil, 2024).

Esse novo cenário veio revelar o abismo que a segregação educacional histórica de pessoas com deficiência construiu e que, para muitos, permanece inalterado. Se por um lado, grandes centros urbanos



têm progredido lentamente na implementação das condições mínimas de acessibilidade, apesar do trabalho realizado ao longo de décadas pelas entidades assistivas e das conquistas já alcançadas, por outro, a grande maioria das cidades do interior brasileiro permanecem alheias às transformações exigidas para efetivação da política de inclusão escolar ainda na terceira década do século XXI.

Dentre os desafios que precisam ser superados para que as nossas escolas sejam ambientes educacionais para todos, destaca-se o baixo índice de formação docente para atendimento das necessidades específicas dos discentes em questão. Aliás, esse deve ser o ponto de partida para estruturação de abordagens em que o docente seja o principal agente nas metodologias de ensino para estudantes com deficiência como o é para os típicos (Cecílio, 2023).

Nesse sentido, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) podem assumir certo protagonismo por suas possibilidades de alcance e por atuar em dimensões como ensino, pesquisa e extensão. Com a capilarização e interiorização dos IFs, a exemplo do que ocorre no estado do Ceará, com 33 *campi*, pode-se desenvolver projetos de formação docente em educação inclusiva de forma similar à ocorrida na cidade de Saboeiro, interior do Ceará, entre abril de 2022 e abril de 2023.

Este trabalho visa relatar as experiências vividas no processo de organização, execução e pós formação do Curso de Formação Inicial em Educação Inclusiva no município de Saboeiro, buscando elucidar as opiniões dos principais agentes envolvidos, os alunos-professores da Rede Municipal de Educação do Município, conforme relataremos a seguir.

As Motivações para o Curso

O município de Saboeiro se localiza na região dos Inhamuns, interior do Ceará. Dados do IBGE de 2022 informam que sua população é estimada em 13.854 habitantes, distribuídos em uma área territorial de 1.381,274km². Uma cidade bem pequena, mas grande em carência de formação acadêmica e profissional, pois uma parte significativa dos professores que atuam na cidade buscou formação em cidades vizinhas como Iguatu, Juazeiro do Norte, entre outras.

No ano de 2021, fomos convidados a ministrar uma palestra no Encontro Pedagógico realizado pela Secretaria de Educação do município, evento em que estariam presentes todos os professores que atuavam nas zonas rural e urbana, perfazendo aproximadamente 100 professores. Como os dois primeiros autores deste artigo cresceram e estudaram nas escolas do município de Saboeiro e por terem raízes familiares ali, por vários anos, vivenciaram o contexto educacional de dificuldades que uma pessoa com uma necessidade específica enfrenta ao residir naquele município, assim como em tantos outros circunvizinhos, pois tiveram que mudar de cidade a fim de continuarem seus estudos. Por essa razão, foram convidados a abordar sobre seus processos formativos e falar da atuação na área de educação inclusiva.

Após o término do evento, os professores de lá comentaram conosco sobre a grande demanda de uma formação na área de inclusão e acessibilidade e nos relataram a grande necessidade do município de uma formação inicial para a grande maioria e continuada

para um número bem pequeno. Nos sentimos profundamente tocados e pensamos no que nós, enquanto servidores do IFCE e integrantes do NAPNE (Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas), poderíamos fazer para ajudar aquele público.

No ano seguinte (2022) os então coordenadores do NAPNE dos *campi* de Iguatu e Acopiara elaboraram um projeto de extensão cujo objetivo era ofertar um curso em Educação Inclusiva para estes docentes. A proposta foi desenvolvida contando com a colaboração de servidores do IFs com expertise na área, bem como a participação de profissionais vinculados a instituições parceiras, a saber: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Iguatu, Universidade Estadual do Ceará – Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (UECE/FECLI), Central de Audiodescrição e Interpretação de Iguatu (CIADI).

Após formarmos as parcerias, elaboramos o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso, com definição de carga horária e, principalmente, as disciplinas. Em abril de 2022, demos início ao curso.

Mas antes de nos atermos ao processo e ao produto deste, se faz necessário discorrermos um pouco sobre a temática da formação de professores que atuam na educação inclusiva.

A Importância da Formação de Professores para Atuarem na Educação Inclusiva

O professor é o personagem principal para realização de toda e qualquer atividade educacional. Cabe a ele buscar se atualizar às tendências sociais e às transformações culturais de seu tempo, se almeja ser um profissional de excelência. Por esta razão e, principalmente, nos novos padrões educacionais, o professor que não investe em formação continuada a fim de promover uma complementação de sua formação acadêmica, poderá sofrer diversas contrarreações ao se deparar com um público novo que tem, depois de muitos anos, conseguido adentrar aos portais da escola. Estamos falando das pessoas com necessidades específicas. Neste sentido, corroboramos com Mota (2022, p.67) quando diz que:

Docentes que vivenciaram ou ingressaram no magistério nas últimas três décadas têm acompanhado uma série de transformações sociais e tecnológicas que mudaram completamente o que se entendia por escola. Os desafios da docência se multiplicaram na mesma proporção que se tornaram diversos seu público e ferramentas para ensinar. Por mais abrangente que tenha sido o curso superior de sua opção, a dinâmica de um mundo globalizado e o ideal da escola para todos não estão compreendidos nos curtos anos de sua formação para o magistério, exigindo do professor que continue em constante aprimoramento de sua prática profissional.

Sob este ponto de vista, nos deparamos, hoje, com o paradigma da inclusão de pessoas com necessidades específicas nos ambientes educacionais, impondo grandes desafios aos professores, pois implica, além das mudanças estruturais e metodológicas, em uma transformação do próprio docente.

Da formação vem a transformação. E o primeiro a ser (re)formado é a mentalidade do professor em relação a ele, ao aluno e à sociedade, retirando todo e qualquer vestígio de capacitismo, coitadismo ou de uma visão de seus alunos como super-heróis. Para isso,

este professor precisa de formação continuada para adquirir os conhecimentos que lhe permitam enxergar mais as possibilidades que as limitações.

Mota (2022) afirma, ainda, que inclusão escolar de pessoas com deficiência está impreterivelmente condicionada à formação continuada docente, sendo a formação continuada dos demais profissionais da educação igualmente indispensável. Entretanto, o enfoque recai sobre o docente, porque depende dele o alcance de efetivo resultado quando se trata da perspectiva inclusiva. E que, embora se usufrua de condições ideais, tanto logísticas quanto em apoio técnico pedagógico, cabe ao professor assegurar ao discente o aprendizado real.

A Resolução nº 02/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2001), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, reitera como indissociáveis a inclusão e a formação continuada docente, nos seguintes termos:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a [...] alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (Brasil, 2001a, p. 25, 26).

Baseado nisso, Saviani (2009, p. 153) explica que, dada a complexidade da formação de professores explanada nesse documento:

Será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje.

Mota (2022) ressalta que convém deixar clara a distinção entre as atribuições do professor da Educação Especial e o professor da sala regular, pois a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) prescreve que o atendimento educacional especializado é um serviço da educação especial que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, tendo como figura central o professor do AEE, o qual desenvolve atividades complementares ou suplementares ao trabalho docente da sala regular. Portanto, a presença de tal serviço na escola não deve eximir os professores da classe comum da necessidade de formação em educação inclusiva.

Como contraponto, Mota (2022) adverte que não se deve confundir os papéis ao se supor que o docente da classe comum deva ter formação idêntica à do professor do AEE, visto ser de conhecimento geral que a pauta da inclusão é, de forma minimalista, tratada nos cursos de licenciatura, e que na pós-graduação *strictu sensu* os docentes geralmente buscam aprimorar seu repertório didático nas disciplinas que ministram. Resta, assim, recorrer à formação continuada com suas múltiplas oportunidades, tais como pós-graduação *lato sensu*, capacitação, aperfeiçoamento, entre outras, conforme explana a Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015 (Brasil, 2015), que dispõe sobre as diretrizes nacionais para formação docente, definindo em seu capítulo VI, artigo 16 e parágrafo único respectivo, a formação continuada como segue:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas,

cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (Brasil, 2015).

É evidente que dentro dos passos exigidos para efetivação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ainda falta muito para a universalização do acesso à formação em inclusão para os docentes das diferentes esferas educacionais. Esse campo necessita ser potencializado em todos os níveis. Todavia, apesar das dificuldades, a política vigente (Brasil, 2008), cujos sustentáculos são a classe comum para todos, o atendimento educacional especializado e a formação docente tanto para o AEE quanto para sala regular, tem gradualmente estimulado os sistemas de ensino a instruírem seus profissionais com concepções e metodologias que subsidiem sua atuação em face da diversidade de seu alunado.

Nesse artigo, apresentamos os resultados de uma proposta de Curso de Extensão na modalidade de Formação Inicial em Educação Inclusiva ofertado para 46 professores da Rede Municipal de Educação no município de Saboeiro, interior do Estado do Ceará, a fim não apenas de potencializar a formação desses docentes, mas de fomentar um suporte pedagógico na perspectiva inclusiva nessa região, tendo em vista o grande número de matrículas de alunos com necessidades específicas e a solicitação da Secretaria de Educação do município.

Abaixo apresentaremos a motivação para o curso, como conseguimos as parcerias e os resultados do questionário feito aos professores-alunos participantes da formação.

O Curso e os Professores-Alunos

Após a união das instituições parceiras e a organização da proposta curricular, o curso recebeu o título de Curso de Formação Inicial em Educação Inclusiva, com carga horária total de 200h/a, distribuídas conforme tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição das disciplinas do Curso.

Disciplina	Carga Horária
Políticas Públicas e Inclusão	20h/a
Deficiência Intelectual	20h/a
Transtorno do Espectro Autista	20h/a
Deficiência Visual, audiodescrição, tecnologia Assistiva	60h/a

Disciplina	Carga Horária
Língua Brasileira de Sinais	80 h/a
Total	200 h/a

Fonte: Autores.

Devido à distância, organizamos um curso semipresencial, com encontros presenciais de 8h, uma vez por mês, e atividades dirigidas por meio da plataforma *Google Classroom*. Quanto às disciplinas, buscamos organizar por área de atuação e afinidade profissional. O curso durou de abril de 2022 até abril de 2023 e teve 46 alunos matriculados. Estes alunos foram selecionados pela própria secretaria de educação, seguindo critérios específicos, tais como ser efetivo e ter aluno com alguma deficiência em sala de aula.

As aulas eram bem dinâmicas, mesclando teoria e práticas que buscavam refletir sobre o papel docente e a necessidade de mudanças na atuação profissional daquele município. Foram momentos de muita troca de experiências, mas, acima de tudo, de mudanças de estratégias para o contexto inclusivo. Ao final do curso, fizemos uma pesquisa para analisar o nível de satisfação dos cursistas. Abaixo, discutiremos os resultados.

O questionário foi pensado, basicamente, para avaliar o curso e as propostas metodológicas apresentadas pela equipe, mas as primeiras perguntas envolviam também conhecimentos sobre a formação e a atuação profissional de cada professor-aluno. Em resposta, todos os professores são licenciados, 40% tem pós-graduação *latu sensu* e apenas uma pessoa tem pós-graduação *strictu sensu*, a nível de mestrado. O que nos leva a refletir que boa parte dos professores que atuam na rede básica desta cidade, tem apenas a graduação.

A pergunta seguinte foi pensada em saber sobre em qual segmento da educação eles trabalhavam: se em educação infantil, fundamental I e II ou ensino médio. O percentual dos participantes da pesquisa constatou que 75% atuam no ensino fundamental e 25% na educação infantil, e, além desta, foram questionados se havia em suas salas alunos com necessidades específicas os quais responderam que 80% dos participantes têm esse público em suas salas e 93% declararam que nunca tiveram nenhuma formação para atuarem com as crianças que necessitam de uma atenção individualizada. Isso destaca a importância do curso ofertado para os professores e para a região.

Na segunda parte do questionário, as perguntas foram voltadas para avaliação do curso e a resposta foi que 85% concluíram que foi excelente e 15% declarou que o curso foi ótimo. Os profissionais que foram ministradores das disciplinas também foram avaliados de igual maneira. Quanto aos conteúdos ministrados, 65% disseram que o conteúdo foi excelente, 30% que o conteúdo foi ótimo e 5% disseram que o conteúdo foi bom e 90% do total dos pesquisados disseram que o curso contribuiu demais para a formação humana e profissional de cada um.

A última pergunta da pesquisa buscou saber como os participantes descreviam os pontos negativos e positivos e o que sugeriam para possíveis melhoras. Sintetizamos todas as opiniões em três grupos/núcleos de sentido que mais representam os anseios da turma. Comentaremos cada uma delas.

“A Falta de uma Carga Horária Presencial Mais Extensa”

O ponto que mais a turma apontou como negativo foi o fato de a carga horária presencial ser bem pequena. O curso teve duração de um ano e 12 encontros de 8 horas presenciais. Eles afirmaram que um curso com essa proposta merecia, sim, uma carga horária bem maior e também com a presencialidade mais efetiva, todavia, a distância e a logística para ir a Saboeiro tornava esse desejo um pouco mais distante, sem falar das muitas demandas que a equipe local (IFCE) e as equipes parceiras tinham em seus locais de trabalho.

“Tempo Insatisfatório”

A segunda opinião mais colocada foi em relação ao tempo e à carga horária do curso. Os participantes relataram que deveria haver mais tempo para as discussões e para mais aulas práticas. Acolhemos a opinião deles, mesmo sendo impedidos, conforme relato anterior, pelas mesmas razões.

“Apostilas Impressas”

A terceira opinião mais levantada foi a de que o curso merecia uma organização dos materiais disponibilizados em uma apostila pra que pudesse servir de material de consulta e de estudos pessoais sobre o tema. Apesar de a equipe disponibilizar todos os materiais (tais como, artigos, indicações de livros, sites e livros no *Google Classroom*), os participantes sugeriram a produção de um material físico.

A pergunta final do questionário foi direcionada a eles com o objetivo de saber como avaliaram os facilitadores do curso, ao que responderam, quase que de forma unânime, serem eles excelentes, com temáticas inovadoras e metodologias acessíveis. Alguns professores-alunos relataram que o aprendizado do curso foi útil não somente para melhorar suas práticas com os alunos com necessidades específicas, mas também com os demais alunos considerados típicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investir na formação de professores da rede básica no que concerne à Educação Inclusiva é um passo importante para que as propostas de inclusão e acessibilidade possam sair do papel e tornarem a trajetória educacional das pessoas com necessidades específicas bem-sucedida. Por outro lado, o enfoque sobre o docente não deve ser entendido como uma forma de responsabilizá-lo exclusivamente pelo êxito ou fracasso de tais sujeitos.

A formação para o magistério se configurou, historicamente, sem considerar o público em questão. E, ainda hoje, após tantos anos da adoção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, esse assunto ainda é abordado de forma superficial, reforçando a sensação de que vivemos o período da integração rotulada como inclusão escolar, sendo o professor também uma vítima desse sistema, sobretudo os que estão há mais tempo na carreira.

No entanto, sabemos que não há outro caminho para revertermos esse quadro, se não o da reivindicação por ampliação de formação inicial e o do fortalecimento da formação continuada. Nesse sentido, em face dos resultados obtidos no projeto relatado nesse trabalho, é viável que os Institutos Federais contribuam significativamente dentro de suas potencialidades no ensino, pesquisa e extensão para auxiliar na formação docente, principalmente em lugares com menos oferta de oportunidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da educação. **Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Secretaria de modalidades especializadas de educação.** Brasília. MEC/SEMESP. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.2 de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Constituição Federal. Brasília-DF, 1988.** Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 05 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 05 nov. 2024.

BRASIL. **Matrículas na Educação Especial chegam a mais de 1,7 milhão. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2024.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculadas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 29 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 08 nov 2024.

BRASIL. **Declaração De Salamanca: sobre princípios, política e prática em educação especial.** Disponível: www.mec.org.br. acessado em 27 nov. 2024

CECÍLIO, Camila. **Brasil tem alta demanda por formação continuada em educação especial.** 2023. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/brasil-tem-alta-demanda-por-formacao-continuada-em-educacao-especial/>. Acesso em: 29 nov. 2024.

MOTA, José Ricardo. **Formação Continuada de Professores: acessibilidade ao material didático em ambientes virtuais de aprendizagem.** 2022. Dissertação mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT/IFPB. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/handle/177683/262>. Acesso em: 27 de nov. de 2024.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, v.14, n.40, p.143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100012&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 27 nov. 2024.

A Atuação do Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) em Acopiara: Construindo Caminhos para a Inclusão

Edna Maria Jucá Couto Amorin

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva concretiza o direito universal à educação, previsto em documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988). Através dela pretende-se promover a inclusão, valorizar a diversidade e reduzir a discriminação, a exclusão e o preconceito em razão de quaisquer características pessoais ou sociais do indivíduo.

No Brasil, o atendimento às normativas legais e aos acordos internacionais que tratam sobre a educação inclusiva remete aos anos 2000, com o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Silva, 2017).

No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), fomentou-se uma política de Educação Profissional para Pessoas com necessidades específicas, a partir da qual foram implementados os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), cujo objetivo principal era o de promover a inclusão de estudantes da Rede EPT.

Com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), em 2008, e sua integração à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os NAPNEs passaram a dar suporte no processo de inclusão, tendo como objetivo principal “[...] criar na instituição a cultura da ‘educação para a convivência’, aceitação da diversidade, e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais” (Nascimento; Florindo; Silva, 2013, p. 73).



No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), a implementação do NAPNE ocorreu por meio da resolução nº 050, de 14 de dezembro de 2015 (IFCE, 2015), a qual passou por revisão e atualização recentemente, estando vigente a resolução consup/ ifce nº 143, de 20 de dezembro de 2023 (IFCE, 2023a). Com base no § 3º do art. 2º deste documento, o objetivo principal dos NAPNEs é promover o acesso, a permanência e o êxito educacional do discente e o apoio aos servidores com necessidades específicas no IFCE (IFCE, 2023a).

De acordo com relatório publicado pelo IFCE, que apresenta as ações voltadas para a acessibilidade e inclusão desenvolvidas pelos NAPNEs nos campi em 2022, havia 33 núcleos na instituição, compostos por docentes, técnico-administrativos, discentes e membros da comunidade externa (IFCE, 2023b). Dentre os núcleos constituídos no IFCE, está o do campus Acopiara, atualmente composto por 34 membros, sendo 14 docentes (41%), 2 técnicos em assuntos educacionais (6%), 12 discentes (35%) e 6 membros externos (18%), dos quais 5 são intérpretes de Libras¹¹.

Destarte, este estudo tem como objetivo mostrar a trajetória do NAPNE Acopiara, trazendo um breve histórico desde a sua implementação até as principais ações desenvolvidas ao longo dos anos, apresentando avanços e conquistas, mas também importantes desafios a serem superados.

O NAPNE em Acopiara: uma Jornada de Inclusão

O Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas do IFCE Campus Acopiara surgiu no contexto de uma política de promoção da inclusão e do atendimento educacional especializado a indivíduos com necessidades específicas, conforme explicado anteriormente. Sua implementação é relativamente recente, ocorrida através da Portaria Nº 25/GAB-ACO/DG-ACO/ACOPIARA, DE 17 DE SETEMBRO DE 2018, contando inicialmente com nove membros.

Com base nos princípios, objetivos e competências do NAPNE, descritos na Resolução nº 050/2015 do IFCE, o NAPNE Acopiara estabeleceu um conjunto de cinco dimensões importantes para a atuação, a saber: estrutural, pedagógica, formação/capacitação, científica e operacional, e para cada uma delas, foram definidos objetivos e planejadas ações específicas, com o detalhamento da atividade, o responsável, o período de execução e os resultados esperados.

Dentre as primeiras ações desenvolvidas, destacou-se a sensibilização da comunidade sobre o respeito e a empatia em relação às pessoas, especialmente aquelas com necessidades específicas, por exemplo, através de ações pedagógicas junto aos estudantes. Foi realizado ainda um levantamento dos discentes com necessidades específicas, além do planejamento de estratégias e ações a serem desenvolvidas ao longo do ano seguinte.

Em 2019, ocorreu o primeiro evento promovido pelo núcleo, em alusão ao Dia Nacional de Luta pela Educação Inclusiva (14 de abril), com a realização de oficinas e palestras sobre o tema. Este evento foi um marco importante na história do NAPNE Acopiara, pois deu mais visibilidade ao núcleo, ampliou o número de pessoas na equipe, contribuiu

¹ Conforme a PORTARIA Nº 5467/GAB-ACO/DG-ACO/ACOPIARA, DE 28 DE AGOSTO DE 2024.

para o fortalecimento de sua identidade e possibilitou a ampliação de sua atuação junto à gestão e à comunidade acadêmica, no sentido de buscar melhorias no atendimento aos estudantes e contribuir para a inclusão no campus.

Em 2020, o NAPNE Acopiara precisou adaptar-se a um contexto de pandemia global, com rígidos protocolos de distanciamento adotados à época. Não obstante, manteve seu compromisso de promover ações formativas e informativas, de modo acessível e inclusivo, respeitando os princípios e objetivos que o norteiam. Neste sentido, ao longo do segundo semestre o núcleo executou e colaborou com Projetos de Extensão e promoveu uma jornada de palestras sobre acessibilidade e inclusão na perspectiva das pessoas com deficiência.

A contribuição do NAPNE Acopiara em um dos Projetos de Extensão do campus Acopiara, intitulado “Ciência e sociedade: um olhar interdisciplinar sobre a pandemia de covid-19”, se deu no sentido de possibilitar o acesso de todos os públicos à informação de qualidade, refletindo um compromisso com a educação inclusiva e com a valorização da ciência.

Através deste projeto foi possível superar limitações funcionais e barreiras comunicacionais e educacionais, a partir da vinculação direta e indireta com a atuação do NAPNE, desenvolvendo um conjunto de ações interdisciplinares e contínuas junto à comunidade interna e externa, articulando os eixos de ensino, pesquisa e extensão. Dentre as ações do projeto tivemos: 1) a oferta de um Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) na modalidade EaD², cujo objetivo foi discutir e aprofundar questões relacionadas à pandemia, numa abordagem interdisciplinar, com enfoques geográficos, biológicos, matemáticos e educacionais; 2) a produção e a divulgação científica através de vídeos informativos nas mídias sociais sobre a pandemia de Covid-19, todos eles com janela de libras³, 3) a realização de rodas de conversas *on-line* (síncronas) para discutir sobre diversos aspectos relacionados ao momento mais crítico da pandemia, todos com intérpretes de libras⁴, e 4) a proposição de atividades artístico-culturais junto à comunidade interna do campus, visando o engajamento da comunidade acadêmica nas atividades, especialmente por parte dos discentes⁵.

Simultaneamente à participação no Projeto de Extensão supracitado, o NAPNE executou outro Projeto de Extensão, com a duração de três meses. O projeto, intitulado “NAPNE nas escolas: compartilhando as experiências inclusivas exitosas com professores da rede municipal de Acopiara-CE”, teve como objetivo colaborar para a implementação da educação inclusiva em diferentes níveis de ensino a partir de experiências exitosas na

2 O curso “Abordagem Interdisciplinar Sobre a Pandemia de COVID-19” foi realizado no âmbito do projeto FICemCasa do IFCE, cuja regulamentação foi especificada no EDITAL Nº 1/2020 PROEXT/REITORIA-IFCE. Disponível em: https://ifce.edu.br/aceso-rapido/concursos-publicos/editais/extensao/curso-de-formacao-inicial-e-continuada/editais-fic-ead/edital_projeto-ficemcasa.pdf/view. Acesso em: 09/05/2023.

3 Os vídeos estão disponíveis nos seguintes links: “Saúde mental e prevenção ao suicídio”, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2J3AV_AKbos; “20 de novembro: Dia Nacional da Consciência Negra”, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Byuaw_Zfr50&t=491s.

4 Seguem os temas das rodas de conversas – Agosto: “Pandemia de COVID-19: o que dizem os especialistas e quais os desafios da ciência?”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bryoFFkp-kA&t=1s>. Setembro: “Saúde mental: falando sobre sentimentos e prevenção do suicídio em tempos de pandemia”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QX0iCg5Esfw&t=37s>. Outubro: “Racismo e pandemia: as populações negras na mira do vírus”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p2TGrOe0gBo&t=358s>. Novembro: “Desafios da saúde pública na pandemia: o que dizem os profissionais da linha de frente?”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S4W18YH0np0&t=129s>.

5 Foram realizados dois concursos: um de poema, com a temática “A vida em tempos de pandemia de COVID-19”, e outro, de fotografia, com o tema “O novo normal em casa: isolamento social em tempos de pandemia de COVID-19”.

inclusão de pessoas com deficiência nas escolas do município de Acopiara-CE, fomentando a parceria entre o IFCE Acopiara e a Secretaria de Educação do município.

No âmbito do projeto foi feito um levantamento de dados junto à Secretaria de Educação do município de Acopiara-CE sobre os estudantes matriculados que tinham algum tipo de deficiência e quais os recursos disponibilizados pelas escolas públicas para o atendimento especializado destes estudantes (desde materiais de apoio à formação continuada dos professores). Além disso, foram realizadas ações formativas virtuais⁶ com os professores da rede municipal sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), voltadas para docentes e gestores da Educação Inclusiva em Acopiara-CE.

Ainda em 2020, ocorreu a “I Jornada Virtual do NAPNE Acopiara: diálogos sobre acessibilidade e inclusão”, cujo objetivo principal foi promover o debate sobre acessibilidade e inclusão, ampliando os canais de diálogo e garantindo o lugar de fala das pessoas com deficiência, com a participação de representantes de diversas instituições de ensino do país⁷, de entidades de apoio, da sociedade e dos intérpretes de libras do IFCE.

Assim, de setembro a dezembro foram promovidas palestras com os seguintes temas, respectivamente: “Setembro Verde: avanços e desafios na luta pelos direitos das pessoas com deficiência”⁸, “Políticas públicas para acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência física”⁹, “Surdez e sociedade: compartilhando experiências de vida!”¹⁰ e “Inclusão e acessibilidade para deficientes visuais”¹¹.

Tais atividades contribuíram para o fortalecimento do NAPNE Acopiara e para a ampliação da abrangência de suas ações, antes restritas apenas aos espaços do campus. A maior visibilidade acerca do núcleo oportunizou o diálogo com diferentes setores da sociedade civil e com instituições locais e regionais, inclusive com outros NAPNEs do IFCE presentes na região Centro-Sul do Ceará.

Da articulação entre os NAPNEs de Acopiara, Iguatu e Cedro resultou a “I Jornada Inclusiva dos NAPNEs da Região Centro-Sul”, ocorrido remotamente no período de 26 a 28 de abril de 2021¹². Dentre os objetivos do evento estavam a disseminação da cultura da inclusão, da educação para convivência e da aceitação da diversidade e a discussão sobre os desdobramentos da Lei da Libras (Brasil, 2002) e sobre como o público surdo tem sido incluído na sociedade de forma geral, particularmente no contexto do ensino remoto.

⁶ Em virtude da pandemia estas ações ocorreram remotamente, em formato de oficinas temáticas voltadas para a surdez e a adaptação de materiais para alunos com deficiência visual e baixa visão, e a discussão sobre autismo e deficiência intelectual no AEE.

⁷ Dentre os palestrantes externos tivemos a participação de pessoas da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Ceará (UFC) e do Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro-RJ (IBC).

⁸ O Setembro Verde é uma campanha nacional em alusão ao dia 21 de setembro, o Dia de Luta da Pessoa com Deficiência, como forma de conscientização e mobilização da população sobre a inclusão. Sobre o evento, consultar: <https://www.instagram.com/p/CFxDSTrhfYI/?igsh=MXNrOWphaHI3bGZiNg==>.

⁹ <https://www.instagram.com/p/CGdOmb9Bs78/?igsh=dXRxNWwzcjN2cnVk>.

¹⁰ <https://www.instagram.com/p/CHJnFpghK0Y/?igsh=bnl1b2FxZmRsNWJp>.

¹¹ <https://www.instagram.com/p/CIGW7VmhyBs/?igsh=MXR3a3NrNTZ3YmZvOQ==>.

¹² Além dos três Napnes envolvidos, a organização e realização do evento contou com a colaboração de outras instituições da região, a saber: a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu, da Universidade Estadual do Ceará (UECE/FECLI); a Associação de Intérpretes da Região Centro-Sul do Ceará (ATILCES); a Associação de Surdos de Iguatu (ASI); a equipe de legendistas, tradutores e audiodescritores (LETRAA); a Central de Intérpretes de Libras do Ceará (CIL), o Conselho Municipal de Pessoa com Deficiência de Iguatu (CMPD) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Iguatu (APAE Iguatu). Para mais informações sobre o evento, consultar: <https://www.instagram.com/p/COEebqNh6GQ/?igsh=MTQ5MjB0eWhrc2t3ZA%3D%3D>. Acesso : 01 dez. 2024.

Através de ações de extensão e de formação continuada para a comunidade interna e externa foi possível conversar a respeito de temas como a Lei da Libras, técnicas de tradução e interpretação em Libras, a utilização de tecnologias assistivas, a importância da audiodescrição no ensino remoto e o transtorno do espectro autista (TEA) no contexto familiar.

Em 2021, também foi realizada uma live em alusão ao “Setembro Verde” com o tema “A inclusão em tempos de pandemia, o que dizem as pessoas com deficiência sobre esta experiência”¹³. O evento priorizou o protagonismo e o lugar de fala das pessoas com deficiência, característica marcante das ações desenvolvidas pelo NAPNE Acopiara no combate ao capacitismo (Mello, 2014; Mello; Cabistani, 2019).

Em 2022, o núcleo realizou dois eventos: um no primeiro semestre e outro no segundo. No primeiro, a Semana da Inclusão trouxe o tema “Acopiara em foco: discutindo a inclusão e a acessibilidade”, evento no qual foram apresentadas e debatidas as condições de ensino oferecidas aos estudantes com deficiência matriculados nas escolas do município.

Durante uma das mesas redondas, foi relatado por um participante do evento o caso de uma criança surda da rede municipal que não tinha o suporte necessário para seu desenvolvimento escolar, e após a reivindicação de direitos básicos da criança na referida ocasião, rapidamente foram tomadas as devidas providências por parte do poder público, com a contratação de um profissional bilíngue para a escola em questão.

No segundo semestre, o “Setembro Azul” divulgou a cultura surda e promoveu a valorização da comunidade surda de Acopiara, com ênfase no envolvimento dos familiares dos estudantes surdos do campus durante o processo educacional. Tal ação contemplou o princípio da parceria entre a comunidade escolar e a sociedade civil, através da aproximação com as famílias dos surdos e da conscientização sobre o seu papel no desenvolvimento acadêmico e social destes discentes (Batista; Reis, 2011; Souza, 2020; Ferreira, 2021). No ano de 2022 também foram realizadas ações voltadas para a aquisição de materiais didáticos para alunos com necessidades específicas¹⁴ e a oficialização de demandas de acessibilidade arquitetônica, mediante planejamento e execução de Desenho Técnico/Manual Executivo de Sinalização com os seguintes itens: placas de sinalização em braille, alto relevo e Libras; chapas de alumínio com mapas táteis em totens fixos; piso tátil; fita adesiva fotoluminescente em degraus e a construção de rampa de acesso à Quadra Poliesportiva¹⁵.

Em 2023, o NAPNE Acopiara promoveu mais uma edição da Semana da Inclusão, possibilitando um rico espaço de discussão sobre o capacitismo, por meio de palestras, debates e oficinas de audiodescrição, tradução e interpretação e tecnologia assistiva, trazendo à reflexão o processo de inclusão nos espaços interno e externo ao IFCE. Além disso o NAPNE promoveu uma oficina de produção de mapas táteis no Universo IFCE 2023 do campus.

Nesse mesmo ano ocorreu a IX edição do Encontro dos NAPNEs do IFCE, com o tema “Comunicação acessível e os profissionais da inclusão no IFCE”. Pela primeira vez o

¹³ <https://www.instagram.com/p/CUQUGBHrfpP/?igsh=MTdnemlyZTN3eXAZzW==>.

¹⁴ A solicitação consta no Processo SEI nº 23848.001330/2022-70

¹⁵ A solicitação consta no Processo SEI nº 23848.000623/2022-30.

evento foi organizado e sediado por três campi do IFCE, a saber, campus Acopiara, campus Cedro e campus Iguatu.

A proposta de uma tríplice sede foi bastante inovadora e permeada por um conjunto de desafios e obstáculos ao longo de sua concepção. Não obstante, o trabalho colaborativo contribuiu para o fortalecimento dos APNEs no âmbito institucional e possibilitou o diálogo com outros agentes que promovem a inclusão, para além do IFCE, ampliando o alcance das discussões, inclusive geograficamente, e reforçando a importância da coletividade na construção de uma educação inclusiva de fato e de direito. Em 2024, o NAPNE Acopiara está desenvolvendo mais um Projeto de Extensão intitulado “Libras nas escolas”, com o objetivo de apresentar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a cultura surda aos estudantes das escolas públicas de Acopiara. Atividades como cine debate, oficina de Libras, rodas de conversas e mesas redondas visam a sensibilização, o reconhecimento da necessidade de aprendizagem da língua, ressaltando a importância da inclusão, da diversidade e do rompimento da barreira atitudinal (Brasil, 2015).

Além das ações de extensão, inerentes ao NAPNE, e das ações estruturais voltadas para a acessibilidade¹⁶, o núcleo em Acopiara também desenvolveu atividades formativas e de capacitação da comunidade acadêmica (servidores e discentes), relativas às temáticas da acessibilidade e inclusão. Por exemplo, uma excelente oportunidade para a capacitação dos servidores são os Encontros Pedagógicos (EPs), nos quais o NAPNE já promoveu palestras com os temas “Autismo na sala de aula” (EP 2020.2) e “Metodologias Acessíveis para alunos com necessidades especiais” (EP 2022.2).

No Encontro Pedagógico de 2024.1, a temática principal foi “Educação inclusiva e os desafios do uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem”, no qual foi realizada uma mesa redonda sobre o tema e foram ofertadas oficinas de comunicação em Libras, audiodescrição de imagens em redes sociais e produção de materiais acessíveis.

Outrossim, o NAPNE Acopiara propõe ações contínuas de sensibilização dos estudantes, levando reflexões sobre a temática da inclusão para a sala de aula, e para além disso, oportuniza bolsas para os discentes, por intermédio de editais de monitoria e seleção simplificada de bolsistas da Pró-Reitoria de Extensão do IFCE. Como resultado de uma das bolsas concedidas ao NAPNE, foi possível o desenvolvimento um site institucional acessível para o IFCE Campus Acopiara, utilizando Programação Web e Diretrizes de Acessibilidade¹⁷.

Na dimensão científica, o NAPNE Acopiara tem participado continuamente de eventos, tanto na comissão científica como apresentando trabalhos, a exemplo do Encontro Cearense Interdisciplinar de Ensino, Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (ENCETILS) e do Congresso Nacional de Educação (CONEDU). Outra contribuição importante é a realização de pesquisas por parte de membros do núcleo, que resultarão em trabalhos de conclusão de curso e dissertação de mestrado.

Diante destes relatos de experiências, nota-se que a trajetória do NAPNE do IFCE campus Acopiara vem consolidando sua atuação na comunidade acadêmica em diferentes

¹⁶ Dentre as ações realizadas podemos citar: a) adequação da infraestrutura do campus, com a instalação de piso tátil, placas de sinalização em libras e braille; b) adequação de sistemas e tecnologias da informação, com o desenvolvimento do site institucional acessível, ainda em fase de testes e ajustes.

¹⁷ Disponível em: <https://intranet.acopiara.ifce.edu.br/>.

dimensões, ao mesmo tempo em que fortalece as articulações junto à sociedade civil e a diversas entidades educacionais e governamentais, valorizando a educação pública, a diversidade e a inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao relatarmos as ações desenvolvidas nos seis anos de existência do NAPNE Acopiara, percebemos que vivenciamos transformações importantes no âmbito institucional, uma vez que a pauta da acessibilidade e da inclusão ganhou notoriedade nas políticas do IFCE, como por exemplo, com a criação da Coordenadoria de Acessibilidade e Inclusão (COAI)¹⁸, reafirmando a importância dos Núcleos de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas nos campi.

Entretanto, é preciso reconhecer que ainda há muito para avançarmos, considerando as limitações institucionais, especialmente no que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a carência de profissionais especializados nas equipes que compõem os NAPNEs, seja para o atendimento às necessidades educacionais específicas dos discentes, seja para atender as necessidades específicas dos servidores.

Apesar dos desafios, o núcleo vem contribuindo de diferentes maneiras para a promoção da inclusão e da acessibilidade no campus Acopiara e na instituição, através de ações e projetos nas esferas do ensino, da pesquisa e da extensão. Acompanhamos e promovemos discussões relevantes na luta anticapacitista, buscando conscientizar a comunidade interna e externa sobre os direitos das pessoas com deficiência e incorporando práticas inclusivas nos múltiplos espaços de interação social.

Destacamos ainda a importância do trabalho coletivo e colaborativo, realizado por tantas pessoas durante nossa trajetória até aqui. Buscamos sempre estabelecer o diálogo com todos os setores do campus, com os NAPNEs da região e, mais recentemente, contamos com o apoio do Centro de Libras do IFCE Acopiara (CLIF-ACO) na realização de ações formativas voltadas ao ensino da Libras, que têm rendido excelentes frutos¹⁹.

Assim sendo, o NAPNE Acopiara está comprometido com o estabelecimento de um espaço educacional democrático e formativo, que possibilite a criação de oportunidades para uma aprendizagem significativa e que trace caminhos para uma sociedade mais inclusiva e menos desigual.

Por fim, através de ambientes e práticas inclusivas que valorizam o respeito à diversidade e a garantia dos direitos a todos, independente de suas necessidades específicas, temos buscado promover uma educação inclusiva para além de uma abordagem pedagógica, mas entendida como um compromisso ético com a construção de uma sociedade onde todos tenham seu lugar e seu valor.

¹⁸ Antes os Napnes e Neabis estavam vinculados à Coordenadoria de Acessibilidade e Diversidade étnico-racial (CAD), ligada ao Departamento de Extensão Social e Cultural da Pró-reitoria de extensão (Proext) do IFCE. Atualmente, este Departamento é responsável por três coordenadorias: a Coordenadoria de Arte e Cultura (CAC), a Coordenadoria de Diversidade Étnico-Racial (CDER) e a Coordenadoria de Acessibilidade e Inclusão (COAI). Fonte: IFCE. Disponível em: https://ifce.edu.br/proext/proreitoria_2022. Acesso em: 01 dez. 2024.

¹⁹ A partir da atuação de profissionais do Napne juntamente com o CLIF-ACO foram promovidas ações como: “Formação Inclusiva de professores de Saboeiro-CE”, em parceria com o Napne Iguatu; a execução de Projetos de Extensão como o “FICEJA - Educação de Jovens e Adultos Surdos”, o “Enem Bilíngue – fases 1 e 2”, Cursos de Formação Inicial e Continuada (FICs) de “Língua Portuguesa como L2 para Surdos” e “Libras como L1 para Surdos”; além da promoção de cursos extensionistas voltados à comunidade externa, de Libras básico e intermediário, curso Técnico Subsequente de Tradução e Interpretação em Libras e a primeira Licenciatura em Letras-Libras do IFCE.

REFERÊNCIAS

BATISTA, T. P. M.; REIS, J. G. A família de estudantes surdos e a importância da comunicação em libras para processo de aprendizagem. **Anais do VII Encontro Da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**, Londrina, 2011, p. 1201-1213. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/familia/113-2011.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 de dez. 2024.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 18 mar. 2024.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 mar. 2024.

FERREIRA, D. D. G. S. **A importância da família para o desenvolvimento educacional do surdo**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Libras - EAD) - Instituto Federal da Paraíba, Patos, 2021. 16f. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1552>. Acesso em: 28 nov. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). **Resolução nº 050, de 14 de dezembro de 2015**. Aprova o regulamento dos NAPNEs do IFCE. IFCE: Fortaleza, 2015.

_____. **Resolução CONSUP/IFCE nº 143, de 20 de dezembro de 2023**. Dispõe sobre o Regulamento dos NAPNES. IFCE: Fortaleza, 2023a.

_____. **Relatório do Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do IFCE (NAPNEs)**. Fortaleza: IFCE, 2023b.

MELLO, L. S.; CABISTANI, L. G. Capacitismo e lugar de fala: repensando barreiras atitudinais. **Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n. 23, p. 118–139, 2019. Disponível em: <https://revistadpers.emnuvens.com.br/defensoria/article/view/112>. Acesso em: 1 dez. 2024.

NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. (orgs.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

ONU. Organização Das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 02 dez. 2024.

SILVA, R. L. **O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos Institutos Federais da Região Nordeste do Brasil: desafios políticos e perspectivas pedagógicas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa

de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), Seropédica, RJ, 2017.

SOUZA, A. I. A. **A relação entre a família e a escola no processo de ensino e aprendizagem.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 01, Vol. 01, pp. 134-144. Janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/2020/01/processo-de-ensino.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2024.

ENEM Bilíngue e FICEJA, Projetos de Extensão na Perspectiva Bilíngue: Relato de Experiência

Vanessa Guedes Ribeiro
Raquece Mota Honório Cruz
Resilândia Leitão Lima de Araujo
Tiago Pereira Leite
Vitória Nogueira Freitas

INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como língua usual da comunidade surda em 2002 através da lei 10.436 e três anos após foi instituído o decreto 5.626 em 22 de dezembro, possibilitando a Libras ter sua divulgação e ampliação em todo âmbito nacional e ganhando assim status linguístico legal. Essas legislações trazem a comunidade surda não somente a representatividade linguística, mas também abre o leque de possibilidades para uma educação bilíngue que efetive a educação de surdos. Recentemente vemos a aprovação da Lei 14.191 em 2021 que altera a LDB e dá à educação bilíngue o status de modalidade de ensino:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

Compreendendo a legislação vigente e a urgência de uma educação bilíngue para surdos, este trabalho consiste em um relato de experiência, vivenciado no IFCE Campus Acopiara, estado do Ceará, com a participação de oito alunos surdos que sinalizaram querer dar continuidade as suas formações acadêmicas. Os projetos que têm por nomes de Enem Bilíngue e Ficeja são oriundos da extensão presente no Campus, mediante a isso faremos uma apresentação dos projetos de maneira qualitativa com uma abordagem descritiva que visa a demonstrar a inclusão social e a acessibilidade linguística da comunidade surda na imersão da educação básica e superior.



O trabalho referido buscou identificar as fragilidades e os desafios enfrentados pela comunidade surda de Acopiara ao realizar provas categóricas como o exame nacional do ensino médio e as provas fornecidas pela EJA local para conclusão da educação básica. Dispondo do objetivo principal dos projetos a utilização de estratégias bilíngues para a efetivação de conteúdos curriculares, e como objetivos específicos ofertar aos discentes surdos possibilidades de enriquecimento de conteúdos básicos para a continuação dos estudos; Desenvolver atividades formativas de vocabulários dos pares linguísticos Libras/Língua Portuguesa; Oportunizar saberes formativos para os discentes surdos; Esse projeto tem por justificativa a necessidade suporte linguístico para os surdos no que tange o incentivo ao protagonismo do aluno surdo nos estudos extracurriculares.

No decorrer de todos os projetos os alunos tiveram aulas semanais expositivas em Libras. Tivemos a cooperação de alguns professores efetivos do Campus e a participação efetiva da bolsista do Napne e dos intérpretes de Libras do Campus. Mediante todo o esforço exercido nos projetos, como resultado parcial tivemos o envolvimento enérgico dos alunos e a compreensão de conteúdos que outrora eram obsoletos. Consolidamos assim que existem fragilidades na educação básica dos alunos surdos que aqui chegaram, que a aquisição tardia de uma língua materna como a Libras trouxeram prejuízos que refletiram em toda a educação desses discentes e que é necessário a práxis de ações como essa para efetivar conhecimentos formativos pertinentes.

CONHECENDO OS PROJETOS

Segundo Oliveira e Garcia (2009) extensão, hoje, articula-se entre um processo educativo, cultural e científico, ao lado do ensino e da pesquisa, e as possibilidades provenientes das relações sociais e comunitárias. Tendo como amparo essas relações sociais que são fundamentais para a formação de nós seres humanos, os projetos aqui citados são oriundos de articulações entre o IFCE Campus Acopiara através do CLIF (Centro de Libras do IFCE Acopiara) e NAPNE (Núcleo de Atendimento das Pessoas com Necessidades Específicas) local, o CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) e a Comunidade surda de Acopiara.

A princípio com o objetivo de promover a inclusão de pessoas surdas no âmbito do IFCE fomos mapear o quantitativo de surdos pertencentes da comunidade surda de Acopiara que poderiam ser possíveis alunos do ensino superior ofertado em nosso campus, entretanto nos deparamos com a fatídica realidade que permeia a educação de surdo em todo território brasileiro, surdos sem aquisição da Libras, surdos com grau de escolarização baixíssimo ou nulo, surdos desmotivados e com atrasos inclusive em suas relações interpessoais devido as barreiras comunicativas. Para Araújo e Lacerda (2008), o acesso precoce à Língua de Sinais é fundamental para que a criança surda se desenvolva linguisticamente e tenha possibilidades para comunicar seus desejos, necessidades e opiniões. Mas o que encontramos foi justamente o contrário ao que a autora sugere, práticas educacionais que afastaram essas pessoas, fortalecendo a exclusão desses surdos de viver de forma plena na sociedade.

Salientamos que o campus de Acopiara desde o início do ano de 2022 desenvolve projetos na área de Libras tanto como L1 para surdos, como L2 para ouvintes e também oferta

curso de Língua Portuguesa como L2 para os surdos de Acopiara e cidades circunvizinhas, e esses alunos que estavam em nosso mapeamento inicial participaram desses cursos pois demonstraram interesse em participar da nossa instituição, considerando que a nossa instituição não ofertou apenas suporte teórico, mas também prático incluindo a comunidade ouvinte dentro da comunidade surda e vice versa.

Percebendo este interesse, iniciamos uma série de reuniões entre a equipe do CLIF, NAPNE e a comunidade surda para compreender como poderíamos ajudá-los a efetivação dos estudos deles, foi verificado que alguns alunos apesar de todos com faixa etária entre 19 e 50 anos, não possuíam formação completa na educação básica e apenas 5 surdos dos 11 surdos possuíam o ensino completo e gostariam de ingressar no ensino superior. Alinhamos com a equipe do CLIF que é composta por professores e intérpretes de Libras que seria necessário a elaboração de um suporte linguístico e educacional para esses educandos, uma vez que não poderíamos negligenciar uma demanda tão importante.

Foi criado assim dois projetos que estão cadastrados no Sigproext como projetos de extensão na área temática da educação e na linha de acessibilidade na modalidade presencial, intitulados de Enem Bilíngue, projeto voltado para alunos surdos que já findaram o ensino médio, seja em rede pública ou privada, e que almejam ingressar no ensino superior através do exame nacional do ensino médio (ENEM), mas que não possuem aporte teórico para qualificar sua prova, e o Ficeja, junção das palavras FIC mais EJA, onde em parceria com o CEJA local realiza suporte pedagógico e linguístico semanalmente aos surdos que não concluíram o ensino fundamental ou ensino médio.

Os encontros mencionados acima aconteciam de maneira semanal e presencial no campus, os 3 educandos participantes do FICEJA eram acompanhados pelos intérpretes de Libras tutores e pela coordenadora do projeto, vale ressaltar que o projeto iniciou com 5 surdos, entretanto ocorreram evasões de 2 surdos. O CEJA era a instituição fornecedora dos conteúdos que deveriam ser estudados, bem como a criadora das provas para a aprovação por etapas da EJA, cada disciplina era disponibilizada uma apostila com a matriz curricular que cairia na prova de aprovação, porém todo esse material fornecido por eles vinha sem adaptação nenhuma, com nível de complexidade na escrita e não contemplavam a educação de surdos, uma vez que, esses são sujeitos visu-gestuais.

Os encontros do Enem Bilíngue ocorriam também de maneira similar ao FICEJA, uma vez por semana com duração de 4 horas e contava com a participação de 5 surdos que almejam dar continuidade aos seus estudos através da prova do Enem. Aqui todo o material era criado e planejado pela intérprete de Libras tutora juntamente com a coordenadora do projeto e contava de maneiras esporádicas da colaboração de alguns alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica, e de alguns docentes do campus.

Dentre as práticas pedagógicas, além das aulas expositivas em Português com o suporte da interpretação em Libras, houve o uso de slides, propostas de atividades, dinâmicas e recursos, ambos inclusivos, para explicar e exemplificar os conteúdos, como projeções com informações e mídias ilustrativas, questões com imagens/desenhos dos materiais biológicos, o uso de materiais analógicos, a exemplo do uso de barbante entre os surdos para simular a cadeia alimentar, demonstração por meio de modelos de células

e outras partes do corpo dos seres vivos, práticas de misturas químicas no laboratório de ensino, entre outras estratégias. Essas possibilidades foram importantes para facilitar na transposição didática, facilitando os objetivos de ensino/aprendizado. Além disso, essas experiências foram significativas, principalmente, aos aprendizes surdos, tendo em vista, o cumprimento de seus direitos inclusivos sendo oferecidos no espaço educacional, momentos tão diferentes da realidade de muitas salas/lugares de aula do Brasil, conforme destaca Lebedeff sobre a experiência visual:

Experiência visual dos surdos não tem sido objeto de análise nem tido espaço especial nos projetos de educação e escolarização dos surdos. Esta distância entre discurso (o surdo é sujeito visual) e prática (experiência visual não é privilegiada na escola) pode ser observada tanto na escola para ouvintes com alunos surdos incluídos como nas próprias classes de surdos, seja com professores surdos ou ouvintes (Lebedeff, 2014, p. 14).

Nessa preocupação, Lebedeff reforça que, “experiência visual da surdez, a necessidade de que os processos educativos que envolvem alunos surdos implementem estratégias ou atividades visuais, e, principalmente, que possibilitem aos surdos eventos de letramento visual” (Lebedeff, 2014, p. 15). Nesse pensamento, os projetos desenvolveram-se contanto com objetivos para o desenvolvimento efetivo dos estudantes surdos, a partir de experiências de aprendizagens planejadas, executadas e completadas por profissionais focados na atuação desse público não só para o âmbito escola, mas para o cumprimento da cidadania, do profissionalismo, da socialização e a participação nos espaços de comunicação.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Quando falamos sobre práticas pedagógicas, logo vem a nossa mente o uso de um modelo de ensino tradicional, que o foco seja repassar o máximo de conteúdo possível em o menor tempo para que o aluno seja contemplado com essa ação conteudista, mas nossos projetos tiveram outras metodologias de trabalho, pois o foco aqui sempre foi a efetivação da educação, mesmo que possibilite para os tutores o árduo trabalho de buscar fomentos que corroborem com o ensino destes alunos. A característica desse contexto pode ser entendida conforme Vilhalva destaca que:

Não é suficiente conhecer a Língua Brasileira de Sinais para poder atuar eficazmente na escola com o aluno Surdo. É também necessário conhecer a Cultura Surda através da participação e vivência na comunidade Surda, aceitação da diferença e paciência para inteirar – se nela (Vilhalva, 2002).

Dialogando com a autora, a equipe de intérprete de Libras tutores CLIF possuem formação acadêmica superior nos cursos de Licenciaturas em Letras, Letras Libras, Pedagogia e Ciências Biológicas, que contempla essa necessidade de compreender as subjetividades da comunidade surda, bem como cursos de especialização e cursos complementares sobre cultura e identidade surda para melhorar o atendimento, além disso buscamos promover em nosso campus eventos sociais que possibilitem interação com os surdos e troca de vivências que possibilita sermos mais assertivos em sala de aula, utilizando também a educação popular como norte para facilitar o processo de aprendizagem desses alunos. Com isso, Sena explica a importância da escola para a efetivação dessas experiências:

A escola exerce um papel muito importante na desconstrução dos estigmas relacionados à pessoa surda. Estimular o protagonismo dos estudantes por meio da sua língua natural, a Língua de Sinais, promover atividades interculturais, criar um ambiente de aprendizagem harmonioso são a base para a inclusão e para a construção de valores que engrandecem o ser, como o respeito e a solidariedade, além da criticidade ao contexto em que se vive (Sena, 2022).

Os planejamentos foram construídos pensando nessa cultura e identidade surda, pois segundo ainda a autora Sena 2022 a percepção oral-auditiva é diferente da visual-gestual e compreendendo isso não podemos apenas adaptar os materiais didáticos construídos com o foco no aluno ouvinte. Começamos assim uma a elaborar matérias pedagógicas acessíveis para esses alunos, buscando sempre explorar o imagético deles através de gravação de glossário em Libras, vídeos, slides acessíveis mediados com recursos visuais facilitadores a compreensão da Libras em concomitância com o Português escrito de conteúdos e ou contextos novos, exemplificados com desenhos, fotos, obras de arte, gêneros textuais com recursos visuais como HQs, charge, mapas mentais imagéticos, entre outros como mostra nas imagens abaixo:

Figura 1 - Slide para aulas de Português (conteúdos e atividades) do Ficeja, produzidos pelos TILS.

Radical

pedra
pedreiro
pedregulho
pedrada
pedraria

Afixos

SUFIXO

vendedor
professor
escultor

Profissão

secretário
sapateiro
comerciante

Denotação

Sentido real
Dicionário

Exemplos:

A água é essencial à vida

Joel feriu a mão com o espinho da rosa

Único sentido

O fogo queimou tdo o celeiro

Conotação

Exercício

Dizem que aquela mulher é uma cobra.

Você tem um coração de pedra!

Aquela pessoa é um gato.

Linguagem não literária

Exemplos

Receitas culinárias

Metonímia

Exemplos

a lugar pelos habitantes: O Brasil exporta café. brasileiros

o lugar pela produto: O Porto é o mais vendido naquela loja. vinho

Elementos da comunicação

Receptor ou Destinatário

Interlocutor, ouvinte, leitor

Quem recebe a mensagem → VOCÊ

Exemplo:

lirico-amorosa

AMOR

AMIGO

Cantigas

satírica ?

ESCÁRNIO

MALDIZER

Fonte: autoria própria.

Figura 2 - Slides para aulas de História do Ficeja, produzidos pelos TILS.

Fonte: autoria própria.

Figura 3 - Slide para as aulas de Redação do ENEM Bilingue, produzidos pelos TILS.

Redação Zera a redação

desrespeito aos direitos humanos

Direito à vida e à **liberdade**
 Direito à liberdade de **opinião** e de **expressão**
 Direito a ser tratado com **respeito** e **dignidade** pelos agentes do Estado
 Direito a ter acesso ao Poder Judiciário e ao Ministério Público
 Direito a praticar a **religião** que escolher
 Direito ao trabalho e à educação
 Direito a ter acesso à escola
 Direito a ter acesso à saúde
 Direito à ampla **defesa**
 Direito a não ser **torturado**

Redação Estrutura

A Constituição de 1988 prevê o direito a saúde como fundamental a todos indivíduos. No entanto, a questão da...

Introdução

Retoma o Repertório da introdução na última linha do texto:

Conclusão

... A partir disso, a garantia Constitucional da saúde será aplicada à coletividade.

Redação Não deve ter

Não escrever em primeira pessoa

*Eu acho...
 Minha opinião...
 Na minha opinião...
 Eu vi...
 No meu bairro...
 Onde eu moro...
 Eu conheço...*

Escreva somente sobre informações a nível social

enem
 Exame Nacional do Ensino Médio

Redação Prática

Receber o tema

O desafio de reduzir as desigualdades entre as regiões do Brasil

Fonte: autoria própria.

Figura 4 - Atividades adaptativas e inclusivas para o Ficeja, produzidas e sinalizadas pelos TILS.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE

CLUB: ACCO

Atividade de Ciências

Nome: _____ Data: / /

1. Marque o que se pede itens abaixo:

*Qual dos carros estão em movimento?

*Qual das pessoas estão parada?

2. Vamos conceituar um pouco:

a) O que é Velocidade? _____

b) O que é Sistema de Forças? _____

c) O que é Energia? _____

d) O que é energia potencial? E energia cinética? _____

CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

DR. JOÃO HILTON DE ALBUQUERQUE

CÊNCIAS - ENSINO FUNDAMENTAL

MÓDULO VII - AVALIAÇÃO I

Nome: Guilherme Diniz de Albuquerque Data: 29/07/21 nota: _____

1. P

A- Ecosistema
 B- Fenômenos químicos
 C- Físico-biológico
 D- Matéria
 E- Vácuo
 F- Extensão

1. () ecossistema
 2. () fenômeno químico
 3. () físico-biológico
 4. () matéria
 5. () vácuo
 6. () extensão

2. Relacione a 2ª coluna de acordo com a 1ª, observando a tabela dos símbolos de cada elemento químico (átomo).

1 - F	() Fluor
2 - H	() Hélio
3 - Rb	() Sódio
4 - C	() Rubídio
5 - F	() Hidrogênio
6 - H	() Bólio
7 - O	() Oxigênio
8 - He	() Polônio
9 - Si	() Nitrogênio
10 - Be	() Carbono

ATIVIDADE DE MATEMÁTICA

1. Marque um X no conjunto das letras e números:

R T
A
V K

AMOR

1 5
8 6
7 9

2. Faça a separação dos elementos de cada conjunto:

T ★ 4 R ♥ 8
7 A k ● 5 ▲

3. Marque V verdadeiro e F falso para cada item.

As flores pertence ao grupo das letras

As letras pertence as palavras

ATIVIDADE AVALIATIVA

DISCIPLINA: História

CONTEÚDO: Feudalismo, Expansão Marítima e Comercial, Reformas Religiosas, Povo

ORIENTADORA(A): Tiago Pereira Leite

ALUNO(A): Guilherme Antonio Soares

SÉRIANO: 1º ano

DATA: 2/05/24

1. Relacione a primeira coluna com a segunda.

(C) Fenômeno tipicamente europeu.

(A) Atividade econômica que predominava no feudalismo.

(F) Nome que dava a terra.

(G) Período da idade média que termina com a decadência de um sistema.

(D) Camadas fixas da sociedade feudal.

(B) Garantia das indulgências.

(E) Movimento desencadeado por abuso do poder de um papa e o protesto de um monge.

10,0

a) agricultura

b) Perda dos pecados

c) Feudalismo

d) Clero, guerreiros e trabalhadores

e) Reforma Protestante

f) Suserano

g) Período Feudal

2. Marque com X a alternativa correta:

A. A principal característica militar da Idade Média é a figura do:

a) Cavaleiro

b) Rei

c) Impedor

d) Clero.

B. A camada mais importante na sociedade feudal era considerada intermediária entre Deus e o homem:

a) Guerreiros

b) Clero

c) Trabalhadores

ATIVIDADE AVALIATIVA

DISCIPLINA: Português

CONTEÚDO: Morfologia – Estrutura e Formação de Palavras: Radical, gênero e número

ORIENTADORA(A): Tiago Pereira Leite

ALUNO(A): Germano

SÉRIANO: 3º Ano

DATA: 14/11/2024

01. Complete, escrevendo, no conjunto das palavras abaixo, o radical: Correto 3,5
22.11.24

a) tempo e feragem temp

b) intercultural e Bigata flor

c) perfume e perfumado perf

d) livro e leitura livr

e) amigo e amizade amiz

f) folha e folha folh

g) leite e leite leite

h) marcha e marchante march

i) terra e terrestre terr

j) psicologia e psiquiatra psiqu

k) vício e viciosa vici

l) quadro e quadriculado quad

02. Preencha a desinência "o" para masculino, "a" para feminino e "e" para as palavras abaixo:

a) manin_o

b) manin_a

c) pat_a_e

d) pat_a_e

e) pat_a_e

f) pat_a_e

g) pat_a_e

h) pat_a_e

i) madr_a_e

j) madr_a_e

k) barit_e

l) barit_e

03. Passe as palavras para o plural acima para o plural:

a) meninos_c

b) meninas_c

c) patas_c

d) patas_c

e) alunos_c

f) alunas_c

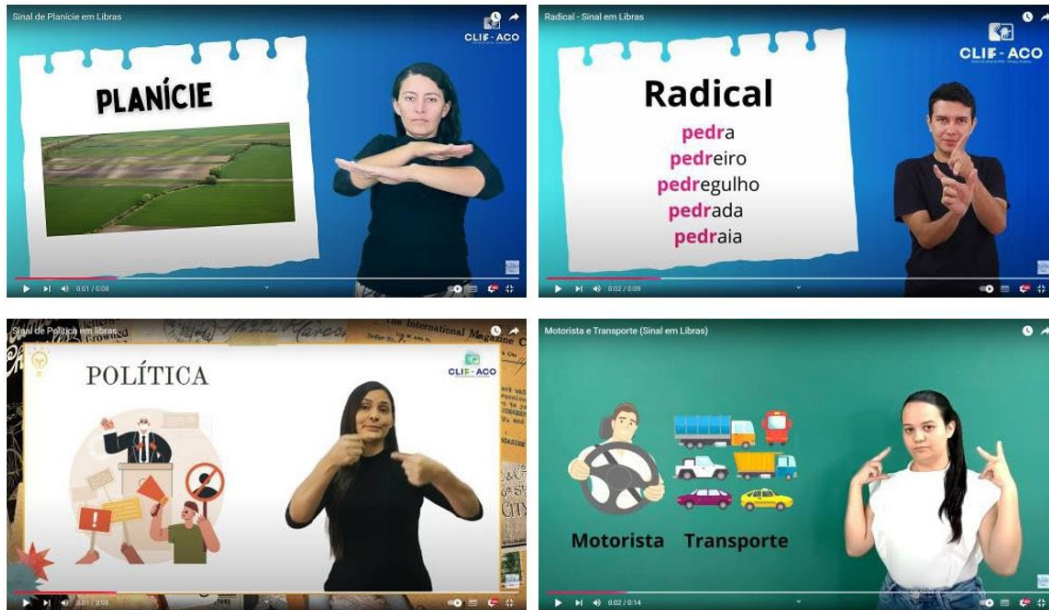
g) patas_c

h) patas_c

Observação:

Fonte: autoria própria.

Figuras - Vídeos produzidos pelos TILS para a sinalização de palavras dos conteúdos (glossários), para o canal do Centro do Libras do IFCE, Campus Acopiara no YouTube @ CLIF_Aco.



Fonte: autoria própria.

Segundo Leffa, Costa e Beviláqua (2019), a tarefa de produzir e elaborar materiais pedagógicos não tem sido fácil para os docentes, entretanto é essencial esse tipo de recurso para facilitar, aprofundar e imergir o aluno no conteúdo que queira ensinar. Ensinar para alunos surdos que já possuem algum nível de letramento e alfabetização é desafiador, pois inúmeras vezes precisamos ser persistentes nos mesmos conteúdos para que ocorra a validação daquele conteúdo, exigindo assim uma metodologia didática adequada e paralela ao contexto em que aquele aluno vive.

A voz dos surdos são as mãos e o corpo que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. Pensar sobre a surdez requer penetrar no 'mundo dos surdos' e 'ouvir' as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a 'língua de sinais'. Permita-se 'ouvir' essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem 'ouvir' o silêncio da palavra escrita (Quadros, 1997, p. 119).

É válido ressaltar que os alunos participantes dos projetos Enem Bilíngue e Ficeja possuem níveis de escolaridade diferente inclusive alguns sem instrução nenhuma nem em Libras e nem em Língua Portuguesa o que dificulta ainda mais o processo de ensino aprendizagem. Ensinar uma segunda língua para alunos surdos requer metodologias específicas para este público, mas quando o que nos deparamos era o desafio de ensinar tanto a L1 quando a L2 para muitos destes alunos de maneira quase que simultânea. Percebemos que esses discentes tiveram sua educação negligenciada a vida inteira, pois o que encontramos em nosso País ainda são escolhas que buscam ensinar surdos com metodologias que não os contemplam. Quadros e Schmiendt explicam como acontece essa segunda modalidade na aprendizagem, quando a "criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português" (Quadros e Schmiendt, 2006, p. 23).

Em concordância com os autores o que aconteceu com esses surdos foi exatamente isso, e nos casos específicos foram por esses motivos citados pelos autores que eles resolveram abandonar a escola, pois perceba, qual pessoa gostaria de estar em um ambiente onde não é acolhido, ou não se sente parte daquele local? Não se trata apenas de conteúdo, mas também de interação de participação ativa, e isso os afastou até mesmo da busca por um futuro melhor. Trazemos ao NAPNE do campus e ao CLIF esses importantes questionamentos, qual a nossa missão diante da comunidade surda e diante da comunidade das pessoas que tenham necessidades específicas? Isso corroborou para que fossemos motivados e unidos nas construções apresentadas.

O NAPNE e o CLIF vêm desenvolvendo projetos importantíssimos para validação da inclusão não somente no âmbito IFCE Campus Acopiara, mas rompendo os muros e trazendo a comunidade surda e a cidade de Acopiara a sensibilização necessária para conseguirmos destruir os paradigmas impostos por aqueles que excluem. Os resultados que vemos são surdos vivenciando pela primeira vez em suas vidas uma educação qualitativa que possibilitam eles de progredir e de lutar por um futuro digno e justo, uma educação que respeita não somente seus direitos linguísticos garantidos por lei, mas também respeita suas subjetividades, sua cultura e suas identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em uma sociedade ouvintista que possui em sua maioria experiências auditivas como forma de vivência e isso é refletido na educação de todo o País, mas não podemos engessar a educação como se todos os alunos fossem receitas prontas, tratando a sala de aula como algo homogêneo de ser lidado. Por isso, projetos como o Enem e Bilíngue e o Ficeja possuem uma relevância significativa não somente para as instituições que estão a frente, mas para a sociedade como um todo. Aqui identificamos não somente amparo educacional, mas também suporte linguístico e social ao possibilitar os educandos surdos de prosseguirem com seus processos formativos e além disso fortalecendo a inclusão deles através da comunicação efetiva.

Consideramos que a educação de surdos precisa ser fomentada por estratégias que contemplem a efetivação do processo ensino aprendizagem, trazendo propostas bilíngues que forneça ao discente surdo possibilidades de aprender e motiva-lo a se tornar ativo dentro do seu próprio processo de aprendizagem, não podemos comparar a educação ouvinte com a educação de surdos como se houvessem vantagens ou desvantagens, precisamos oferecer equidade nessa educação pois tratamos aqui de alunos com identidades diferentes, culturas diferentes e subjetividades próprias. Buscar parcerias que possibilitem essa efetivação é um dos muitos caminhos que podem ser percorridos para corroborar na educação de surdos, e o reflexo disso é a qualificação acadêmica destes discentes.

Os discentes participantes do Enem Bilíngue estão no seu segundo ano de execução do exame para ingressar no ensino superior, ainda encontramos algumas barreiras na escrita da redação, uma vez que precisamos compreender que esse público encontram-se com um atraso não somente linguista mais também na aquisição de conteúdos básicos para interpretação de questões como as do Enem, também é valido mencionar que esses

surdos chegaram aqui muitos deles sem a aquisição da Libras como L1 e tampouco do Português como L2 e isso impacta diretamente na escrita da redação, mas encorajamos esses discentes a não desistirem e vemos progressos significativos em suas escritas.

Os discentes participantes do Ficeja continuam assíduos ao projeto, realizando o estudo dirigido no campus e quando se sentem preparados vão até o CEJA realizar a avaliação de aprovação por disciplina, eles possuem foco e anseiam finalizar todas as provas para receberem seus diplomas da educação básica, vemos aqui um público com uma situação mais crítica do que do Enem Bilíngue, devido ao abandono dos estudos e muitos do isolamento social, percebemos desafios maiores a serem vencidos, no entanto isso não tem sido empecilho para a concretização do projeto.

Concluimos esse trabalho com a certeza que há um longo caminho a ser trilhado, que estamos apenas começando nossa jornada em ofertar a comunidade surda não somente amparo educacional mais principalmente devolvendo a eles o protagonismo em suas próprias vidas. Os projetos permaneceram em nosso campus, ofertando a toda a comunidade escolar, seja participante surdos ou ouvintes promovendo a integração e a inclusão em nossos ambientes e em toda a sociedade, estamos vencendo as primeiras barreiras para construir uma educação com equidade, sabemos que os desafios virão, mas continuaremos almejando ampliar nossa rede de suporte para que todos sintam-se acolhidos e amparados pelo NAPNE e CLIF do IFCE campus Acopiara.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Claudia Campos Machado; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Esferas de atividade simbólica e a construção de conhecimento pela criança surda. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.14, n.3, p.427-446, set.-dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/i/2008.v14n3/>. Acesso em: 25 nov. 2024.

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: Presidência da República, [2002]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 03 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: Presidência da República, [2021]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 24 nov. 2024.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. **Experiência Visual e Surdez**: Discussões sobre a Necessidade de uma “Visualidade Aplicada”. Forum – Instituto Nacional de Educação de Surdo. Rio de Janeiro, n. 29/30, p.13-21, jan a dez 2014. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/issue/view/79>. Acesso em: 29 nov. 2024.

LEFFA, Vilson José; COSTA, Ricardo Allan; BEVILÁQUA, André Firpo. O prazer da autoria na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas. *In: FINARDI, K. R.; TÍLIO, R.; BORGES, V; DELLAGNELO, A.; RAMOS FILHO, E.. (Org.). Transitando e transpondo n(a) Linguística Aplicada*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2019. p. 267-297.

OLIVEIRA, T. M.; GARCIA, B. R. A extensão e seu papel na formação acadêmica. **Revista Univali**, Vale do Itajaí, v.14, p. 111-117, 2009.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos – Aquisição da Linguagem**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SENA, Lílian de Sousa. **Gamificação no ensino inclusivo de surdos**. São Luís: UEMAnet, 2022.

VILHALVA, Shirley. (org). *A pedagogia surda*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2002. Disponível em: www.editora-arara-azul.com.br. Acesso em 25 nov. 2024.

Libras nas Escolas: Um Relato de Experiência Extensionista do IFCE Campus Acopiara

Francisco Eudenis Alves da Silva
Cauê Juca Ferreira Marques
Raquece Mota Honório Cruz
Emanuelle de Souza Barbosa

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta as vivências da primeira e segunda etapas do projeto de Extensão *Libras nas Escolas*, desenvolvido pelo Núcleo de Acessibilidade a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE *campus* Acopiara em uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP). Trata-se de um projeto que visa apresentar a Libras e a Cultura Surda aos estudantes do Ensino Médio do município com o objetivo de contribuir para a formação de uma comunidade escolar mais inclusiva e crítica, que valorize e respeite as diversas línguas e culturas que interagem na sociedade brasileira. Para tanto, prevê atividades de formação e certificação, tais como oficinas, minicursos e cine-debates, que foram desenvolvidos pela equipe executora em uma escola da rede estadual.

O projeto encontra respaldo na Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 (Lei da Libras), em que o Estado se compromete a garantir “formas institucionalizadas de uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil” (Brasil, 2002, n.p.). Desse modo, ao chegar às escolas da Educação Básica, espera-se que o projeto sirva para conscientizar o alunado dessas instituições sobre a importância da aprendizagem de Libras e compreensão da cultura surda.

A primeira etapa consistiu na realização de oficinas de Libras, entre os meses de outubro e novembro de 2024. Posteriormente, na segunda fase, realizada em novembro do mesmo ano, organizou-se cine-debate voltado à apresentação e discussão de aspectos da história, cultura e identidades surdas. Por fim, na terceira etapa, pretende-se realizar roda de conversa entre os estudantes/participantes do projeto e a comunidade surda acopiarense.

A escola-campo onde aconteceram as atividades extensionistas localiza-se na cidade de Acopiara - CE, no Centro-Sul cearense, a

Inclusão em Movimento: Relatos de Práticas Educacionais Transformadoras

DOI: 10.47573/aya.5379.2.403.6



aproximadamente 364 km de distância da capital. A instituição oferece cursos técnicos em Administração, Enfermagem, Desenvolvimento de Sistemas e Informática. Por ser uma escola profissionalizante, volta-se à formação técnica para o mercado de trabalho de forma integrada ao Ensino Médio. Nesse sentido, destaca-se a importância da Libras para o mercado de trabalho e para a inclusão das pessoas surdas como trabalhadoras e/ou como beneficiárias/clientes dos serviços.

Por exemplo o surdo é contratado e as pessoas não sabem Libras, ele passa a ser inserido e assim considera-se que ele não será incluído. Significa que o surdo não vai desenvolver suas habilidades particulares e a carreira profissional também fica limitada. Causando prejuízo também para empresa e seus funcionários, porque o surdo não consegue ter a comunicação e efetivar suas contribuições para o avanço da empresa (Zalaski; Budde, 2021, p. 4).

No que tange às relações de trabalho, Strobel (2018) aponta que a não aceitação da cultura e das pessoas surdas é fruto das representações estereotipadas e hegemônicas sobre a cultura surda. Para ela: “a inclusão de sujeitos surdos no mercado de trabalho depende das acessibilidades adaptadas às necessidades culturais deles com o local e dos relacionamentos com seus colegas” (Strobel, 2018, p. 121). Espera-se, portanto, que as noções básicas de Libras e cultura surda facilitadas por meio das ações ora descritas contribuam, também, para a construção de ambientes de trabalho mais inclusivos.

Para o desenvolvimento deste projeto, firmou-se parceria entre a escola e o Napne. Inicialmente, aconteceu visita à instituição para detalhar o funcionamento das ações, explicando a contribuição do projeto para os estudantes (do ponto de vista profissional, acadêmico e pessoal) e para comunidade surda. Após esta reunião de alinhamento, a equipe executora visitou cada uma das salas de aula junto à gestão escolar para divulgar a oferta das oficinas e verificar o interesse dos discentes. Ao final do levantamento, 114 (cento e quatorze) discentes manifestaram interesse, contudo, pela restrição de espaço, a equipe, em comum acordo com a gestão, realizou sorteio de 20 (vinte) estudantes de 7 (sete) diferentes turmas.

Destaca-se que o ensino de Libras como segunda língua (L2) para ouvintes é importante pelo fato de tornar os alunos cidadãos conscientes de que precisam aprender essa língua para inclusão dos surdos na sociedade e contribuir para o fortalecimento da comunidade surda. Além disso, o acesso a ela no ensino médio proporciona alguns benefícios como acesso à cultura surda, aprendizagem de segunda língua, participação na comunidade surda, inclusão social, cidadania, sensibilidade à diversidade humana e à diversidade cultural e compreensão sobre a importância da acessibilidade atitudinal (Figueiredo, 2023).

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Primeira Etapa: Oficinas de Libras

As oficinas aconteceram semanalmente, às quintas-feiras, na sala de multimeios da escola. Esta sala possui um vasto acervo de livros didáticos e paradidáticos, é climatizada, possui 5 mesas, 30 cadeiras, computador, notebook e birô. A turma contemplada era composta por 20 alunos de diferentes turmas do 2º ano do Ensino Médio. Em cada um dos 7 (sete) encontros foram abordadas diferentes temáticas, conforme quadro 1.

Quadro 1 - Cronograma de Atividades.

Data	Conteúdos/Temáticas
03/10/2024	Apresentação do projeto, importância da Libras, alfabeto manual e números em Libras
10/10/2024	Saudações, pronomes, cores, dias da semana e meses
17/10/2024	Regiões e estados do Brasil
24/10/2024	Verbos
31/10/2024	Alimentos em Libras
14/11/2024	Legumes e doce
21/11/2024	Animais e profissões

Fonte: autores.

No primeiro encontro, realizou-se uma roda de conversa sobre mitos e verdades relacionados à Libras, bem como sobre sua importância, destacando conceitos centrais, como língua, linguagem, sinais e expressões não manuais. De fato, como aponta Gesser (2009), é necessário que reafirmemos conceitos que, para nós (ouvintes), pareçam mais do que resolvidos. Para ela, por mais que às línguas de sinais tenha sido conferida a legitimidade de línguas, na década de 1960, é necessário que, ainda hoje, afirmemos e reafirmemos esse *status*. Além disso, a autora denuncia o total desconhecimento da realidade sociocultural e linguística surda no Brasil, alertando para a urgência de ampliarmos o acesso a ela, conforme, ainda, determina a legislação vigente (Brasil, 2002; 2005).

Após o esclarecido, foram apresentados o alfabeto manual, números e saudações. De forma a dinamizar o encontro, propusemos uma atividade com os alunos para, além de revisarmos o conteúdo, estabelecermos relações de identificação com os participantes. Assim, cada um deles realizou apresentação pessoal (nome, sinal - caso tivessem - e idade) para, em seguida, escolher o próximo participante a apresentar-se. Notou-se, ainda nesse primeiro encontro, interesse por parte da maioria dos estudantes, tendo em vista alguns relatos de conhecimento da língua, ou pelo menos do alfabeto manual, bem como pelas experiências pregressas com a Libras na escola e/ou na igreja. Além disso, era nítido o quanto eles estavam empenhados em aprender. Recorreu-se ao ensino de datilografia e números ainda no primeiro encontro, pois esse empréstimo linguístico pode resolver emergencialmente diálogos em que os discentes ainda não dominam a língua (Gesser 2012).

No segundo encontro foram apresentados os sinais de saudações para que os alunos conseguissem cumprimentar e estabelecer uma comunicação inicial com pessoas surdas. Além disso, com o mesmo fim, foram trabalhados alguns pronomes pessoais e interrogativos. Posteriormente, esses conteúdos pontuais foram inseridos em contexto, a saber: dias da semana, meses e cores. A atividade desse encontro consistiu no desenvolvimento de diálogos acerca de preferência de cores, contextualizados com os conteúdos do encontro anterior e deste. Notou-se, neste segundo momento, que os estudantes atuavam de forma colaborativa entre si, ou seja, as intervenções dos mediadores no sentido de auxiliar eram mínimas, pois eles já o faziam naturalmente. Sobre a colaboratividade, Gesser (2012) destaca que, como parte do ensino comunicativo de línguas, que preza pela construção de um ambiente não ameaçador aos aprendizes, consiste em uma sala de aula, em uma aula e em um currículo que prime pela colaboração mútua.

No terceiro encontro abordou-se temáticas relativas à geografia do Brasil, envolvendo estados, capitais, regiões e cidades cearenses. Após a apresentação dos sinais, houve um momento de perguntas sobre para qual estado os estudantes já foram, se têm interesse de ir para algum, se conhecem ou têm familiares e amigos que neles vivem e/ou viveram. Após isso, eles produziram frases referentes aos sinais vistos na oficina.

Identificou-se, a cada oficina, maior curiosidade por parte dos discentes, que sempre perguntavam sinais e tiravam dúvidas sobre as atividades de produção. Com isso, procuramos identificar estratégias para eles assimilarem e terem uma aprendizagem mais efetiva, promovendo revisões de acordo com o decorrer das ações, semanalmente. Para conclusão da oficina, realizou-se atividade denominada *Telefone Sem Fio*, tradicional brincadeira infantil, porém adaptada à cultura surda. Nela, o orientador realiza a sinalização de uma frase para os discentes que estavam organizados em fila, e eles teriam que repetir até chegar ao final da fila. Esse processo foi repetido cerca de 3 vezes para que os alunos participassem com mais envolvimento, conforme imagem 1.

Imagem 1 - Telefone sem Fio.



Fonte: autores.

A atividade proposta, além de dialogar com a aprendizagem interativa (Gesser, 2012), aproxima os discentes da discussão acerca da experiência visual enquanto artefato cultural do Povo Surdo, ao promover a adaptação de uma tradicional brincadeira de infância para a cultura surda. Por experiência visual entende-se:

A utilização da visão, (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico (Perlin; Miranda, 2003, p.218 *apud* Strobel, 2018).

No quarto encontro foram trabalhados verbos simples e verbos com concordância. Diante do universo vocabular extenso e do curto período de tempo, selecionamos alguns verbos mais usuais, ou seja, os mais comuns usados no dia a dia. Após a exposição tradicional dos verbos, realizou-se dinâmica da *Batata Quente*. Nela, passa-se um objeto entre os alunos enquanto toca uma música. Ao pausar, a pessoa que estivesse com o objeto em mãos teria que identificar dois verbos sinalizados para ela, em frase criada no momento pelo professor. As duas ações concomitantes refletem a sugestão de Gesser (2012), que orienta que se reserve algum tempo ao ensino de vocabulário, mas não se restrinja a isso, pois o ensino de línguas exige contextualização do vocabulário isolado.

No quinto encontro realizou-se apresentação de sinais sobre alimentos variados, assim como os verbos, os mais comuns no dia a dia, considerando a cultura alimentar e a realidade sociocultural da região. Analisando as temáticas já abordadas na oficina anterior, foi feita a escolha dessa temática para ser trabalhada, pois abrange algo indispensável e que pode explorar diversos outros tópicos. Após a apresentação desses sinais, o mediador apresentava frases e os participantes necessitavam identificar os alimentos e os significados das frases.

Dando continuidade ao assunto do encontro anterior, mediante solicitação da turma, o sexto encontro teve como base grupos alimentares mais específicos, tais como legumes e doces. Dessa vez, a dinâmica foi invertida: os alunos criavam a frase para os outros colegas identificarem se foi sinalizado doce, legume ou ambos. No encerramento, o mediador questionou qual(is) assunto(s) os estudantes gostariam de estudar, ao que responderam animais e profissões.

No sétimo encontro, realizou-se atividade de mímicas: cada estudante deveria apresentar uma mímica representando o animal para a turma, que deveria adivinhar. Em seguida, os mediadores apresentavam os sinais. Nesse sentido, retomou-se, no encontro, a discussão do primeiro encontro, quando diferenciamos mímica, pantomima e gesto de Libras (Gesser, 2012).

Já em relação às profissões, questionou-se a cada um, individualmente, qual(is) carreira(s) gostariam de seguir e apresentou-se os sinais, a princípio. Em seguida, apresentou-se outra lista de profissões, contemplando diversas outras. Em seguida, realizou-se uma associação entre as profissões aprendidas e as habilidades e/ou cursos exigidos para atuar em cada uma delas.

Segunda Etapa: Cine-Debate

No oitavo encontro realizou-se a exibição do curta-metragem *Crisálida* (2014). O quadro 2 apresenta a Ficha Técnica da Produção.

Quadro 2 - Ficha Técnica.

Sinopse	“Um adolescente surdo que sempre conviveu entre ouvintes, reconstrói a sua relação com o mundo quando começa a aprender a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e acessar sua verdadeira cultura.”
Elenco	Chico Caprário, Cleiton César Ribeiro Antunes, Milena Moraes e Thiago Teles
Gênero	Drama
Classificação Indicativa	Livre
Duração	17 minutos
Produção	Raça Livre Produções
Tradução e Janela de Libras	João Gabriel Duarte Ferreira.

Fonte: Crisálida, 2024.

O curta conta a história de Rubens, um menino surdo que não conhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ele estuda em uma escola sem apoio de um profissional tradutor e intérprete Libras, sem inclusão e/ou acessibilidade cultural, linguística e atitudinal no ambiente escolar. Além desse fato, seus pais não conhecem a Libras e especificamente seu pai, não quer que ele aprenda.

A obra, que foi assistida por mais de 10 mil pessoas, recebeu os seguintes prêmios: Prêmio Exibição do Festival Internacional de Cinema Infantil, Melhor Montagem na Mostra SESC de Cinema e Menção Honrosa do Festival de Cinema Infantil. Posteriormente, foi adaptado para filme e para série (2015), ambos homônimos, sendo esta licenciada pela Netflix ® e, posteriormente, pela TV Brasil, quando do lançamento de sua segunda temporada. A imagem 2 apresenta um momento do cine-debate.

Imagem 2 - Exibição do filme.



Fonte: Autores.

Após a exibição do curta-metragem, realizou-se discussão onde os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre algumas cenas. Nesse momento, eles, juntamente com os mediadores, trouxeram pontos importantes, tais como: falta de inclusão na escola, bullying, preconceito, oralismo, terapia de habilitação da fala, cultura surda, tecnologia como suporte à inclusão, ausência de língua, papel da família para a inclusão, contrastes entre as línguas, entre outros.

Destaca-se, ainda, que alguns discentes comentaram já ter se relacionado, mesmo que minimamente, com pessoas surdas, e relataram discursos semelhantes aos vivenciados pelo protagonista do filme. Esta etapa teve como finalidade levar “[...] os sujeitos ouvintes decidirem conhecer e promover a cultura surda é que com isto eles podem fortalecer a imagem da marca surda na vida social, aumentar a credibilidade com relação ao povo surdo e também exaltar o relacionamento com a comunidade surda” (Strobel, 2018, p.137).

Inferimos que o objetivo dessa ação foi alcançado, pois, ao encerramos o momento, a quase totalidade dos participantes questionou sobre uma possível continuidade das oficinas, bem como sobre demais cursos na área ofertados pelo Centro de Libras do IFCE *campus* Acopiara em parceria com o NAPNE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Findadas as duas primeiras etapas do projeto, avaliamos os resultados obtidos até o momento como positivos: diversos discentes questionaram sobre uma possível continuidade do projeto, ao que informamos sobre os Cursos Formação Inicial e Continuada (FIC) em Libras como L2 para pessoas ouvintes ofertados pelo *campus*, bem como sobre os cursos regulares, quais sejam: Técnico Subsequente em Tradução e Interpretação de Libras e Licenciatura em Letras-Libras.

Espera-se que a experiência ora relatada tenha marcado a vida pessoal e acadêmica de cada estudante que teve a oportunidade de participar ativamente do projeto *Libras nas Escolas*, pois, a partir dele buscamos desenvolver a consciência da necessidade do aprendizado de Libras e convivência harmoniosa com a cultura surda. Se o ouvinte aprende Libras, poderá haver melhor inclusão, pois, no encontro Surdo/ouvinte, no mercado de trabalho, na escola ou nas ruas, haverá comunicação, mesmo que de forma introdutória.

Diante das oficinas e do cine-debate, acredita-se que este trabalho contribuirá para comunidade surda, também incentivará outras instituições de ensino a propor e/ou aceitar o desenvolvimento de projetos como esse, criando parcerias para apoiar a comunidade surda na luta pela inclusão, que vem de tempos longínquos e percebe-se que os avanços ainda são lentos, diante de barreiras atitudinais e comunicativas enfrentadas pela comunidade surda brasileira e, mais especificamente, de Acopiara - CE.

Por fim, espera-se que os resultados das etapas apresentadas neste trabalho, somados aos resultados da etapa seguinte, fomentem a renovação do projeto *Libras nas Escolas*, com manutenção dos aspectos positivos e aperfeiçoamento daqueles que necessitam de maior atenção, como será informado pelos participantes na avaliação final das ações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei no 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – LIBRAS – e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 2.

FIGUEIREDO, J. R. J. C. **O ensino da Libras como segunda língua no ensino fundamental.** Cadernos Macambira, v. 7, n. 3, p. 390–398, 2023. Disponível em: <https://revista.lapprudes.net/CM/article/view/836>. Acesso em: 25 nov. 2024.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras.** São Paulo: Parábola, 2012.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 4. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2018.

ZALASIK, L.; BUDDE, C. **A inclusão do surdo no mercado de trabalho: reflexões teóricas sobre fatores que influenciam nesse processo.** Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, v. 2, 2021. Disponível em: <https://revista.ufr.br/rep/article/view/e20211>. Acesso em: 27 nov. 2024.

Educação Bilíngue e Cidadania: Uma Análise da Concepção dos Professores da Educação Básica Sobre a Educação de Surdos em Piripiri-PI

Francisca Liana Urquiza Oliveira
Inácia Marina Souza Silva
Leygis Karoline Sampaio Silva
Natália Regina Oliveira Lima da Silva
Rodrigo Alves Silva
Wanderléia Costa Silva

INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere no âmbito dos estudos sobre Educação Bilíngue de Surdos e faz um estudo inicial sobre a percepção de professores da rede pública de Educação do município de Piripiri - PI sobre esta modalidade de ensino. A educação bilíngue de surdos representa um marco fundamental na luta pela inclusão e valorização da comunidade surda. Ao reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o português escrito como segunda língua, essa modalidade de ensino promove o desenvolvimento integral dos estudantes surdos, ampliando suas oportunidades de participação social e exercício da cidadania.

Nesse sentido, este trabalho se justifica pela necessidade de avaliar como os profissionais da educação entendem a Educação Bilíngue de Surdos e quais os desafios enfrentados para a sua implementação. A ideia desta pesquisa surgiu a partir da disciplina Educação Bilíngue, ministrada pelo prof. Rodrigo Alves Silva, no curso de Licenciatura em Letras Libras no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) ofertado pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). O curso funciona em vários municípios do Piauí, entre eles Piripiri, onde a disciplina foi ministrada e local onde a pesquisa foi realizada.

As autoras deste trabalho, alunas da disciplina, participaram ativamente das discussões sobre a Educação Bilíngue de Surdos, as lutas para seu reconhecimento e valorização e os desafios para a sua implementação, sobretudo no município em estudo. Entre tais discussões, foi levantada a necessidade de se investigar o que os professores que



atuam no município de Piri-piri pensam sobre a educação de surdos e, principalmente, qual a percepção deles em relação à Educação Bilíngue.

Partindo desse contexto, este trabalho teve como objetivo analisar as percepções dos professores da rede pública de ensino de Piri-piri-PI sobre a implementação da educação bilíngue de surdos e seu impacto na formação de cidadãos conscientes e participativos. E como objetivos específicos: i) identificar os principais desafios e oportunidades percebidos pelos professores na implementação da educação bilíngue de surdos; ii) avaliar o nível de conhecimento dos professores sobre a Libras e sua importância para a educação bilíngue; verificar se os professores consideram que a educação bilíngue de surdos contribui para a formação de cidadãos mais críticos e participativos.

A seguir, serão apresentados, brevemente, alguns dos marcos legais da Educação Bilíngue de Surdos, a metodologia adotada neste trabalho e os principais resultados obtidos com a pesquisa realizada. Por fim, tecem-se algumas considerações finais, que trazem algumas reflexões gerais acerca do estudo.

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

A Educação Bilíngue de Surdos, antes incluída como parte da educação especial, foi reconhecida legalmente como uma modalidade de ensino independente pela Lei 14.191, de 2021, inserindo-a na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394, de 1996).

A Educação Bilíngue de Surdos representa um importante avanço nesse processo, ao reconhecer a identidade linguística e cultural da comunidade surda (Fernandes, 2005). No entanto, é fundamental compreender as raízes históricas e sociais dessa questão para construir um futuro mais justo e equânime.

Essa modalidade de ensino é uma abordagem pedagógica que reconhece e valoriza a diversidade linguística, oferecendo aos estudantes a oportunidade de aprender em duas línguas desde a primeira infância. No contexto da educação de surdos, segundo Silva (2023), a educação bilíngue assume uma importância ainda maior, pois garante o acesso à educação de qualidade e promove a inclusão social por meio da língua de sinais como L1 e a língua portuguesa escrita como L2.

A presença de professores bilíngues é essencial para a implementação desta modalidade de educação, dominando a Libras e o português escrito, além de ter conhecimento sobre a cultura surda. Com relação aos materiais didáticos, é importante que haja a utilização de materiais didáticos adaptados à realidade dos estudantes surdos, com imagens, vídeos e textos em Libras, sendo utilizados em conjunto com o português escrito, para facilitar a compreensão dos conteúdos.

A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão e foi um marco fundamental para a comunidade surda no Brasil. Essa lei, juntamente com a mais recente Lei nº 14.191/2021, que incluiu a educação bilíngue de surdos como modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), consolidou o direito à educação bilíngue e intercultural para surdos em nosso país. Ao

utilizar a Libras como língua de instrução, os alunos surdos têm acesso a um ensino mais significativo e inclusivo, podendo desenvolver suas habilidades cognitivas e linguísticas de forma mais completa.

Com a aprovação da Lei nº 14.191/2021, a educação bilíngue de surdos se consolida como uma política pública no Brasil. A expectativa é que essa lei contribua para ampliar o acesso à educação de qualidade para todos os alunos surdos, promovendo a inclusão e a valorização da diversidade.

Apesar dos avanços, ainda existem desafios a serem superados para garantir a implementação plena da educação bilíngue no Brasil; entre eles, podemos citar a grande demanda por professores de Libras qualificados para atuarem nas escolas bilíngues, adaptação de escolas para atender às necessidades dos alunos surdos com recursos como intérpretes de Libras e materiais didáticos adequados e superação da visão tradicional de educação a fim de promover uma mudança de paradigma, valorizando a diversidade linguística e cultural.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza como sendo quali-quantitativa, uma vez que realiza entrevista com docentes, fazendo também uso de dados quantitativos, buscando compreender em profundidade a realidade social a partir da perspectiva dos participantes; exploramos significados, experiências e interpretações, de forma a nos permitir uma visão mais rica e complexa do fenômeno em estudo. Os Sujeitos da pesquisa foram 44 (quarenta e quatro) professores da educação pública básica do municípios de Piripiri-PI, cuja identidade foi preservada. Além disso, utilizou-se como método a entrevista semiestruturada, através da plataforma Google Forms, a qual foi compartilhada com os docentes selecionados para a entrevista. Com esses dados, analisamos os desafios enfrentados na rede de ensino em estudo e propomos algumas alternativas para o atendimento ao direito educacional de alunos surdos. A seguir, é possível observar mais informações sobre os entrevistados e os principais resultados da pesquisa.

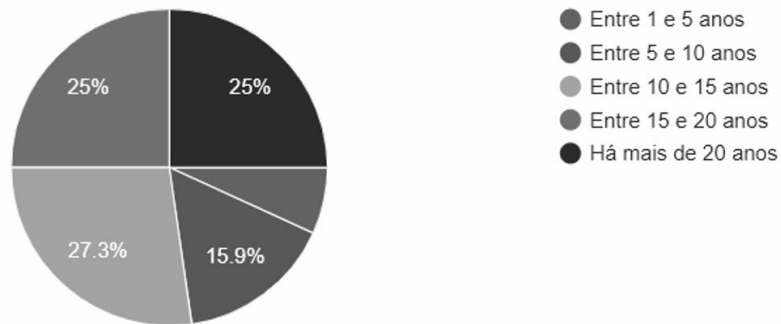
RESULTADOS

Em nosso estudo, entrevistamos quarenta e quatro educadores da rede de ensino Pública de Piripiri – PI, atuantes nas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, com diversas formações: Pedagogia, Matemática, Letras-Português, Letras-Espanhol e Administração. As disciplinas que ministram assim como suas formações são diversificadas: Polivalência, Língua portuguesa, Inglês, Geografia, Química, Sociologia, Filosofia, Educação Física, Arte, Espanhol, dentre outras. Para tanto, enviamos aos participantes um questionário contendo oito perguntas, através da ferramenta Google Forms. As duas primeiras perguntas foram sobre suas formações e quais anos de ensino ministram aulas atualmente; a identidade dos entrevistados permanece preservada.

Gráfico 1 - Questionário de perguntas sobre a formação.

03. Há quantos anos você trabalha como docente na Educação Básica?

44 responses



Fonte: os autores.

A análise dos dados sobre a experiência docente na Educação Básica revela que há uma experiência diversificada, pois a amostra apresenta uma distribuição relativamente equilibrada entre diferentes faixas de experiência, indicando uma diversidade de trajetórias profissionais entre os docentes.

Os maiores percentuais estão concentrados nas faixas de 10 a 15 anos (27,3%) e 15 a 20 anos (25%), sugerindo que uma parcela significativa dos docentes possui uma experiência intermediária na educação básica. Além disso, as faixas de 1 a 5 anos e de mais de 20 anos apresentam percentuais semelhantes (25% cada), indicando um equilíbrio entre docentes iniciantes e aqueles com longa trajetória na educação.

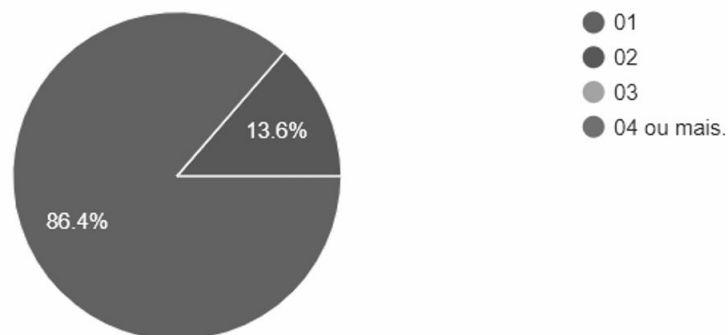
E, por fim, a ausência de respostas na faixa de “menos de 1 ano” sugere que a amostra é composta principalmente por docentes em exercício, com alguma experiência na área.

Em seguida, os docentes foram questionados sobre sua proficiência em línguas (sem especificar quais):

Gráfico 2 - Questionário de perguntas sobre a formação.

04. Quantas línguas (idiomas) possui fluência?

44 responses



Fonte: os autores.

Com base no gráfico, observa-se que a grande maioria dos participantes, cerca de 86,4%, declarou ter fluência em apenas um idioma. Isso indica que, para o grupo analisado, o monolinguismo é a característica predominante.

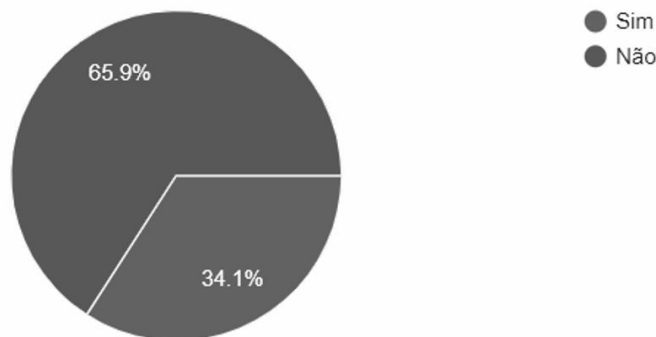
Uma parcela menor, correspondente a 13,6% dos respondentes, declarou ter fluência em dois idiomas. Isso sugere que o bilinguismo, embora presente, não é a característica mais comum entre os participantes.

A opção de “04 ou mais idiomas” não foi escolhida por nenhum dos participantes, indicando que o multilinguismo, com fluência em quatro ou mais idiomas, é um fenômeno ainda menos comum entre o grupo analisado.

Gráfico 3 - Questionário de perguntas sobre a formação.

05. Durante sua formação, houve a Disciplina de Libras na Grade Curricular ?

44 responses



Fonte: os autores.

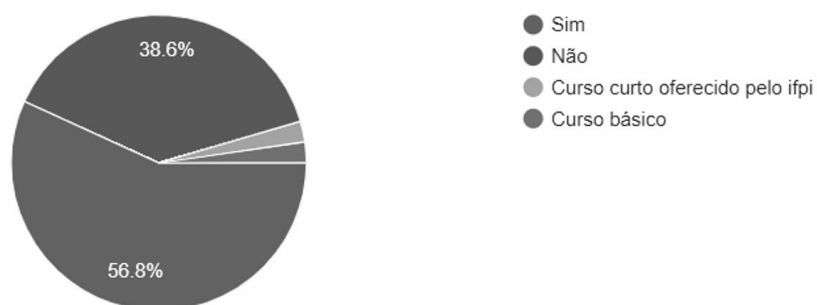
O gráfico acima demonstra que a maioria dos 44 respondentes não tiveram a disciplina de Libras durante a sua formação inicial: 65,9% dos participantes afirmaram que não tiveram a disciplina de Libras em sua formação, indicando uma lacuna significativa na formação inicial de professores para o atendimento a alunos surdos. Apenas 34,1% dos respondentes tiveram a oportunidade de estudar Libras durante a graduação.

A pergunta 6 questionou a respeito da formação dos professores na área da Libras.

Gráfico 4 - Questionário de perguntas sobre a formação.

06. Já participou de alguma formação em Libras?

44 responses



Fonte: os autores.

Os dados sobre Formação em Libras demonstram um cenário interessante sobre a formação em Libras dos respondentes, destacando que a maioria já participou de alguma formação: 56,8% dos participantes afirmaram já ter participado de alguma formação em Libras, indicando um interesse e busca por qualificação na área.

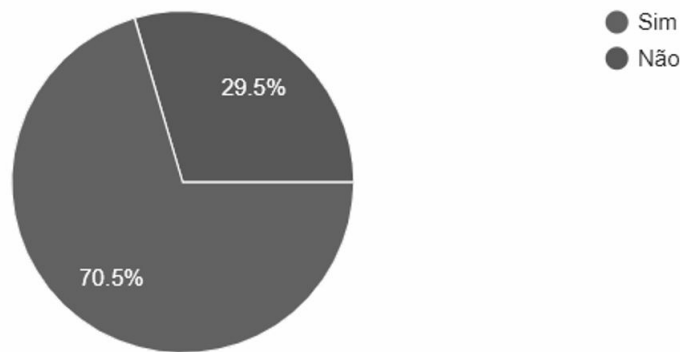
Além da opção de “sim” e “não”, o gráfico apresenta outras duas categorias: “Curso curto oferecido pelo IFPI” e “Curso básico”. Essa diversidade indica que os participantes buscam diferentes níveis de aprofundamento em seus estudos de Libras. A categoria “Curso básico” não possui um valor numérico específico no gráfico, mas visualmente parece ter um número menor de participantes em comparação com as outras categorias. Isso sugere que a maioria das formações realizadas pelos participantes foram cursos introdutórios à Língua Brasileira de Sinais.

Gráfico 5 - Questionário de perguntas sobre a formação.

07. Sobre a Educação Bilíngue de Surdos:

a) Você tem conhecimento dessa Modalidade de Ensino?

44 respostas



Fonte: os autores.

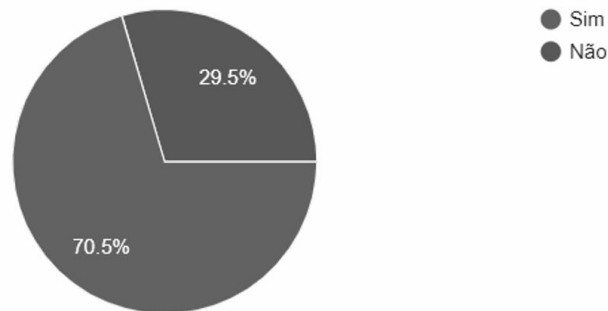
Sobre o Conhecimento da Educação Bilíngue de Surdos, percebemos um cenário positivo em relação ao conhecimento sobre a Educação Bilíngue de Surdos: a maioria conhece a modalidade: 70,5% dos participantes afirmaram ter conhecimento sobre a Educação Bilíngue de Surdos, indicando uma crescente conscientização sobre essa abordagem educacional. Por outro lado, a minoria desconhece a modalidade: apenas 29,5% dos participantes desconhecem a Educação Bilíngue de Surdos, o que sugere que a informação sobre essa modalidade de ensino está se difundindo.

Os dados nos indicam que a Educação Bilíngue de Surdos está se tornando mais conhecida entre os profissionais da educação. Esse conhecimento é fundamental para garantir o direito dos alunos surdos à educação bilíngue, que utiliza a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa como segunda língua (Fernandes, 2012). O alto percentual de participantes que conhecem a Educação Bilíngue de Surdos indica um avanço na conscientização sobre a importância de oferecer uma educação de qualidade para os alunos surdos; embora a maioria dos participantes tenha conhecimento da modalidade, é importante aprofundar esse conhecimento, especialmente no que diz respeito às práticas pedagógicas específicas da Educação Bilíngue de Surdos. É fundamental que o conhecimento sobre a Educação Bilíngue de Surdos seja acompanhado de ações concretas para a implementação dessa modalidade de ensino nas escolas.

Gráfico 6 - Questionário de perguntas sobre a formação.

b) Você concorda que há necessidade de uma modalidade de ensino específica para estudantes Surdos?

44 responses



Fonte: os autores.

Analisando os Dados sobre a Necessidade de uma Modalidade de Ensino Específica para Surdos, percebemos uma opinião predominante sobre a necessidade de uma modalidade de ensino específica para estudantes surdos: 70,5% dos participantes concordam que há necessidade de uma modalidade de ensino específica para estudantes surdos, demonstrando uma compreensão da importância de uma abordagem educacional que atenda às suas necessidades linguísticas e culturais. Apenas 29,5% dos participantes discordam da necessidade de uma modalidade específica, o que indica uma menor adesão a essa perspectiva.

Os dados evidenciam um consenso entre os participantes sobre a importância de oferecer uma educação adaptada às necessidades dos estudantes surdos. Essa percepção está alinhada com as recomendações de especialistas e com a legislação brasileira, que garante o direito à educação bilíngue para os surdos. A opinião dos participantes reflete o que está estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que garante o direito à educação bilíngue para os surdos.

A necessidade de uma modalidade de ensino específica está relacionada com a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua materna dos surdos e a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize essa língua e a cultura surda. Apesar do consenso sobre a necessidade de uma modalidade específica, a implementação da Educação Bilíngue de Surdos ainda enfrenta desafios, como a falta de professores qualificados e recursos adequados.

Gráfico 7 - Questionário de perguntas sobre a formação.

c) Na sua concepção, seria interessante os(as) estudantes Surdos(as) aprenderem Libras ou apenas Língua Portuguesa?

44 responses



Fonte: os autores.

Observamos um consenso quase unânime sobre a importância do bilinguismo para estudantes surdos, pois 97,7% dos participantes acreditam que é importante que os estudantes surdos aprendam tanto Libras quanto Língua Portuguesa. Essa percepção demonstra um profundo entendimento da importância da língua de sinais como língua materna dos surdos e da necessidade de dominar a língua portuguesa para a inserção social e profissional. Apenas uma pequena parcela dos participantes (2,3%) acredita que os estudantes surdos deveriam aprender apenas uma língua, seja Libras ou Português. Essa opinião minoritária vai contra o que está estabelecido na legislação brasileira e nas pesquisas científicas sobre a educação de surdos.

É evidente o entendimento sobre a importância do bilinguismo para a educação de surdos. Essa percepção está alinhada com as recomendações de especialistas e com a legislação brasileira, que garante o direito à educação bilíngue para os surdos: A opinião dos participantes reflete o que está estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que garante o direito à educação bilíngue para os surdos.

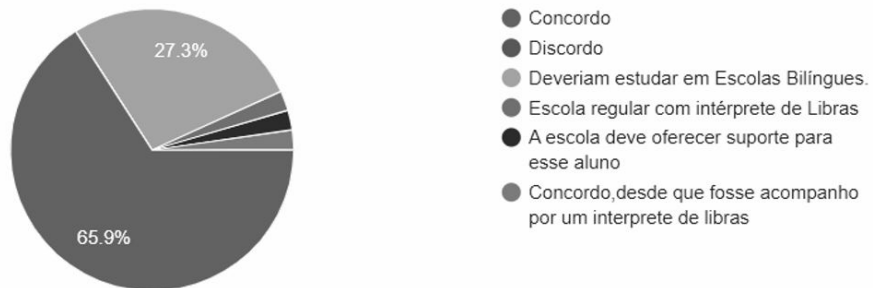
De acordo com os estudos de Skliar (2015), esta metodologia é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos surdos, pois permite que eles tenham acesso à informação, à cultura e às relações sociais de forma mais completa. Apesar do consenso sobre a importância do bilinguismo, implementação da Educação Bilíngue de Surdos ainda enfrenta desafios, como a falta de professores qualificados e recursos adequados.

Gráfico 8 - Questionário de perguntas sobre a formação.

08. Sobre os estudantes Surdos:

a) Qual sua opinião sobre os(as) alunos(as) Surdos(as) estudarem em Escolas regulares?

44 responses



Fonte: os autores.

Sobre a Inclusão de Alunos Surdos em Escolas Regulares, os resultados revelam uma predominância de opiniões favoráveis à inclusão, com 65,9% dos participantes concordando com essa modalidade de ensino. Apesar da predominância da opinião favorável, a pesquisa também revela uma diversidade de opiniões, com sugestões de modelos de inclusão que vão desde a escola regular com intérprete de Libras até a escola bilíngue.

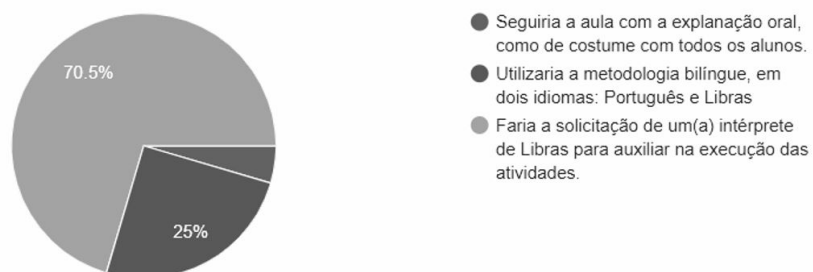
Um ponto importante a ser observado é que muitos dos participantes que concordam com a inclusão ressaltam a necessidade de que a escola ofereça o suporte adequado para esses alunos, como intérpretes de Libras e recursos pedagógicos específicos.

Os dados indicam uma crescente conscientização sobre a importância da inclusão de alunos surdos no ensino regular. No entanto, também evidenciam a necessidade de que essa inclusão seja realizada de forma adequada, com o oferecimento de recursos e apoio necessários para garantir o sucesso desses estudantes.

Gráfico 9 - Questionário de perguntas sobre a formação.

b) Tendo como possibilidade o fato de ter um(a) aluno(a) Surdo, que estratégias de ensino você utilizaria?

44 responses



Fonte: os autores

Sobre as estratégias de Ensino para Alunos Surdos, o gráfico de pizza apresentado demonstra que a maioria dos participantes ainda não está preparada para atender alunos surdos em sala de aula, já que 70,5% dos participantes indicaram que seguiriam com a

aula como de costume, utilizando apenas a língua portuguesa. Essa abordagem demonstra uma falta de conhecimento sobre as necessidades específicas dos alunos surdos e sobre a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Apenas 25% dos participantes mencionaram a utilização de estratégias mais inclusivas, como a metodologia bilíngue ou a solicitação de um intérprete de Libras. Essa porcentagem, embora pequena, indica que há um grupo de profissionais que já está buscando se qualificar para atender à diversidade em sala de aula.

Os dados deixam clara a necessidade urgente de formação continuada para os professores, com foco na educação bilíngue de surdos. A maioria dos participantes ainda não está preparada para atender às necessidades específicas desses alunos, o que pode comprometer o seu desenvolvimento acadêmico e social. A falta de conhecimento sobre a legislação que garante o direito à educação bilíngue para os surdos pode explicar a predominância da prática tradicional.

A formação continuada deve abordar temas como a Libras, a cultura surda, as metodologias de ensino adaptadas e o uso de recursos pedagógicos específicos. A inclusão de alunos surdos exige uma mudança de paradigma na educação, com a valorização da diversidade e a busca por soluções que garantam o acesso de todos os alunos ao conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os dados apresentados em todas as perguntas, podemos concluir que há um crescente reconhecimento da importância da Educação Bilíngue de Surdos, mas ainda existem desafios significativos para sua implementação plena nas escolas. A maioria dos participantes demonstra conhecimento sobre a Educação Bilíngue de Surdos e concorda com a necessidade de uma modalidade de ensino específica para estudantes surdos. Há um consenso quase unânime sobre a importância de que os estudantes surdos aprendam tanto Libras quanto Língua Portuguesa, mas apesar do reconhecimento da importância da Educação Bilíngue, uma parcela significativa dos professores ainda não se sente preparada para atender alunos surdos, utilizando estratégias pedagógicas tradicionais; existe uma demanda clara por formação continuada para professores, com foco na Libras, na cultura surda e em metodologias de ensino adaptadas.

A implementação da Educação Bilíngue de Surdos ainda enfrenta desafios, como a falta de recursos, de professores qualificados e de materiais didáticos adequados. Os dados revelam uma necessidade urgente de investir na formação de professores, na produção de materiais pedagógicos bilíngues e na criação de políticas públicas que garantam o direito à educação bilíngue para todos os estudantes surdos.

Consideramos interessante oferecer cursos de formação continuada para professores, com foco na Libras, na cultura surda e em metodologias de ensino adaptadas; promover ações de sensibilização sobre a importância da inclusão de alunos surdos e sobre as suas necessidades específicas; garantir a disponibilização de recursos pedagógicos e tecnológicos adequados para o atendimento aos alunos surdos; estabelecer parcerias com a comunidade surda para promover a troca de experiências e o desenvolvimento de

práticas pedagógicas mais eficazes e por fim, fortalecer as políticas públicas que garantam o direito à educação bilíngue para os surdos, incluindo a oferta de cursos de formação de professores de Libras e a produção de materiais didáticos bilíngues. É necessário um esforço conjunto de todos os envolvidos no processo educativo para que essa modalidade de ensino se torne uma realidade em todas as escolas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 08 set. 2024.
- 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Seção 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 08 set. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 08. set. 2024
- FERNANDES, E.; LODI, A. C. B.; DORZIAT, A. (orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- FERNANDES, E. **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F. Uma escola, duas línguas : **letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. KEMP, Mike. *Fatores para o sucesso da aquisição da língua de sinais: variáveis sociais*. In: Congresso surdez e pós-modernidade: novos rumos para educação brasileira, 18 a 20 de setembro de 2002. INES, divisão de Estudos e pesquisas – Rio de Janeiro, 2002.
- SILVA, M. A., & Santos, J. R. (2023). **A importância da educação bilíngue para surdos**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 29(2), 115-128. [URL inválido removido]
- SILVA, S. de S. **Línguas em Contato**. Campinas: Pontes, 2011.
- SKLIAR, Carlos. **A surdez: uma experiência linguística**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Tecnologia e Inclusão para Acessibilidade Comunicacional no IFCE Campus Canindé: Relatos de uma Travessia Formativa

Thaidys da Conceição Lima do Monte
Maria Elizangela dos Santos Augusto
Igor Lima Rodrigues
Mirian Silva Freitas
Amanda Larissa Castelo Barbosa

INTRODUÇÃO: O PONTO DE SAÍDA

Atravessar significa “passar por”, e com base no texto de Guimarães Rosa “Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”, vamos iniciar essa travessia compreendendo o ponto de partida sobre as categorias temáticas trabalhadas em nosso estudo. Sendo assim, a acessibilidade se configura como um dos pilares para que a inclusão seja de fato posta em prática, entendendo aqui como dimensão conceitual que acessibilidade segundo a Lei Brasileira de Inclusão - LBI em seu art 3º, inciso I, descreve o conceito de acessibilidade nos seguintes termos:

Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se I acessibilidade de possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015).

Nesse sentido, destacamos que a acessibilidade precisa ser efetivada em espaços privados e públicos, de forma a oportunizar as pessoas com deficiência, que tenham acesso não só a espaços físicos e estruturais, mas também a mobiliários, documentos, transportes, comunicação e tecnologia, de forma segura e que promova a autonomia.

Ainda com base na LBI (2015) no art. 3º, apresenta as barreiras que impedem o livre acesso e dificultam a acessibilidade em diversos âmbitos, dentre as barreiras existentes, a legislação classifica em:



barreiras urbanísticas, barreiras arquitetônicas, barreiras nos transportes, barreiras nas comunicações e nas informações, barreiras atitudinais e barreiras tecnológicas. Nessa pesquisa especificamente, iremos focalizar nas barreiras de comunicação e informação e nas barreiras tecnológicas.

A Constituição Federal de 1988, também infere sobre acessibilidade em seu art. 6º – educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados (Brasil, 1988). Assim, ela destaca que a acessibilidade se refere muito além do direito de ir e vir, mas também envolve outros aspectos.

Para colaborar com a compreensão sobre o objeto de pesquisa desta investigação, apresentamos outro conceito importante que se refere à Pessoa com deficiência, De acordo com o artigo 1º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD):

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009).

Com o intuito de contribuir com a acessibilidade de pessoas com deficiência, nessa investigação em especial iremos nos deter as pessoas surdas ou com deficiência auditiva, buscamos uma propositiva que esteja relacionada com a Tecnologia Assistiva, que anteriormente era denominado de Ajudas Técnicas, e equivale a:

(...) 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 Surdas e pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Comitê de Ajudas Técnicas, 2009).

Para superar as barreiras comunicacionais e da tecnologia e da informação, as tecnologias assistivas se configuram como um aporte que tem muito a contribuir com a comunidade surda.

Segundo o Instituto de Tecnologia Social (Brasil, 2008, p. 28):

Algumas vezes as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação podem ser consideradas recursos de Tecnologia Assistiva, isto quando a tecnologia é a própria ajuda técnica para que a pessoa com deficiência atinja um objetivo. Diversas Tecnologias Assistivas estão sendo estudadas e criadas por instituições, organizações, centros especializados, empresas, universidades, etc. Também existem vários especialistas e educadores em busca de melhores formas de atendimento às pessoas com deficiência, por meio das TDIC. A ideia e os anseios dessas instituições e profissionais são de uma base bem simples: o uso das tecnologias digitais torna possível que as pessoas com deficiência tenham maior inclusão social (Oliveira e Mill, 2008).

Nessa perspectiva, unir o conhecimento científico com a busca pela inclusão de pessoas com deficiência auditiva aos espaços públicos educacionais, com o uso de tecnologias da comunicação e da informação, pode colaborar com não só com a acessibilidade, mas também com a inclusão social, diminuindo as barreiras existente ao acesso seguro, autônomo e inclusivo.

A Declaração de Salamanca que está em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases - Lei Nº 9394/96 em seu Art. 1º apresenta a educação como “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, portanto o acesso e a ocupação efetiva nos espaços educacionais deve ser vista como um processo de integração entre todos e para todos.

A necessidade de se realizar essa pesquisa com viés interventivo e tecnológico para alunos com deficiência auditiva se faz necessária uma vez que se entende que o acesso a comunicação e a inovação tecnológica é um direito de todos, oportunizando assim uma maior contribuição para um processo de crescimento e melhor aprendizagem do aluno, observando o contexto da inclusão em seus aspectos estruturais, sociais e educacionais.

Aludimos ainda, que conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2022, o Brasil possui aproximadamente 18,6 milhões de pessoas com deficiência, representando 8,9% da população com 2 anos ou mais de idade. A região Nordeste apresenta a maior prevalência, com 10,3% de sua população nessa condição, enquanto o Sudeste tem a menor, com 8,2%” (Brasil, 2022).

A pesquisa, nesse sentido, se justifica no sentido de colaborar com a inclusão de pessoas com deficiência auditiva em seu direito de frequentar a escola e de participar de forma igualitária de todo o contexto do processo de ensino e aprendizagem permeado pela inclusão.

RELATO DA EXPERIÊNCIA: A TRAVESSIA

A nossa travessia foi realizada com a ajuda de muitos, em um processo de colaboração mútua e entendendo que a formação vivenciada perpassou por uma construção coletiva e em rede, buscando os saberes diversos em prol de uma ação inclusiva.

A Proposta de desenvolvimento e teste do protótipo para melhorar e/ou contribuir com a acessibilidade de alunos e alunas surdas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE *campus* Canindé, contou com uma equipe de profissionais e alunos que de forma colaborativa e integrada que conseguiram, com base em suas expertises desenvolver o protótipo.

Nesse sentido, foi pensado na elaboração de um protótipo que pudesse ser testado no IFCE *campus* Canindé, com as comunidades surdas e as pessoas surdas, para que elas pudessem avaliar o dispositivo, tentando assim, criar um dispositivo tecnológico que pudesse promover a acessibilidade comunicacional, dando destaque às alunas surdas e que fosse um primeiro passo, em busca da melhoria da acessibilidade comunicacional a partir da criação de um totem para orientação e informação dos espaços físicos de setores administrados no campus.

A primeira atividade realizada para a efetivação do protótipo, foi realizar um levantamento dos espaços administrativos e setores, para uma entrevista com servidores, essa atividade teve como foco trazer elementos e informações sobre cada setor, para a posterior gravação dos vídeos que seriam disponibilizados no dispositivo tecnológico. Os vídeos foram gravados usando a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que foram feitas as

gravações dentro da sala do Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE e tendo como protagonistas as duas alunas surdas (Bolsista e Voluntária), com o apoio de intérprete de Libras do *campus*.

Em seguida, foi criado um dispositivo, ainda como protótipo, que foi elaborado para ser utilizado como um guia de informações para que as pessoas surdas, possam se localizar no *campus* e encontrar de maneira mais eficiente os espaços. A criação do dispositivo, nesse sentido, visa colaborar com a inclusão de pessoas surdas ou com deficiência auditiva, tornando a escola um lugar mais acolhedor e espaço de respeito às diferenças.

Segundo Rodrigues (2006), o conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica, antes de qualquer coisa, rejeitar, por princípio, a exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado.

Na EBS (Educação Bilíngue para Surdos), entender o cerne da subjetividade surda é passo ímpar para a construção de qualquer proposta educacional. Parte-se disso: desse “quase ethos” da Surdez que, em resumo, é a visualidade e a experiência visual citada nos estudos de Quadros (1997), Campelo (2008) e Lebedeef (2017). Parte-se dessa visualidade para a construção de propostas e intervenções pedagógicas para o Surdo.

Sendo um processo cultural e não clínico, dessa experiência visual surge o artefato mais valioso da cultura surda, as línguas de sinais. Ratificando a subjetividade e a diversidade desse grupo no seu papel sociolinguístico e considerando as interações entre os pares utentes da língua e seu contato pré-linguístico ou pós-linguístico com a mesma (Gesser, 2009).

A premissa de respeitar a Libras como a primeira língua do surdo e o português na sua modalidade escrita é responsabilidade de todos nós, surdos e ouvintes. Como um dos objetivos dos Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos, aponta: “Todos são responsáveis pela circulação de saberes em Libras” (Stumpf; Linhares, 2022, p. 183).

Portanto, priorizar a Libras no espaço educacional em sua integridade favorece a identidade cultural e a aprendizagem do sujeito surdo. Contudo, o maior bem que se oferece aos nossos pares é o direito de exercer sua humanidade, inerentes à sua língua, história e cultura, direitos, deveres, autonomia, conhecer a si e ao mundo.

Asseguramos a importância da língua de sinais como um direito legítimo na comunicação e aprendizagem e sua ingerência no ambiente educacional e a reavaliação das práticas curriculares. A pesquisa endossou a política educacional bilíngue vigente aos alunos surdos, com equidade e oportunidades mais democráticas.

Fato é que pensar em uma experiência visual e de letramento no escopo da educação bilíngue para surdos baseada na possibilidade de um diálogo estabelecido entre várias pessoas que estão ao redor do sujeito surdo, constrói diálogos que permitem aos espaços onde a premissa do afeto e do respeito às suas singularidades sejam executáveis e mais propensos a reproduzirem e estimular em suas práticas, o sentimento de pertencimento e o fortalecimento das condições desejáveis.

O principal problema diagnosticado, foi a dificuldade de localização e compreensão sobre as atividades desenvolvidas nos setores administrativos do campus, onde as alunas surdas e outras pessoas com surdez que chegavam ao campus, não conseguiam se deslocar pelo campus com autonomia, dependendo da disponibilidade de um intérprete de Libras.

Sendo assim, um dos maiores problemas dos alunos surdos era chegar na recepção e conseguir de fato maiores informações em Libras, uma vez que só existe a comunicação em português, o que provoca uma barreira comunicacional, por isso a criação do protótipo com informações e comunicação em Libras para ampliar a acessibilidade e a inclusão.

Para além das alunas surdas, os demais alunos muitas vezes não conhecem a própria instituição que estudam, e os setores existentes, entendendo de maneira clara a localização e as atribuições desses setores. Sendo assim, com a ajuda de uma equipe de servidores do IFCE campus Canindé, foi criado um dispositivo eletrônico, que ainda é considerado um protótipo, para melhorar a acessibilidade comunicacional.

O dispositivo criado ainda não tem um nome definido, mas ele foi criado utilizando uma placa Raspberry Pi como unidade de processamento e armazenamento principal (minicomputador), e apresenta um mapa interativo de localização dos principais setores administrativos e didáticos do IFCE campus Canindé. A interface gráfica foi criada com recursos de HTML (Linguagem de Marcação de HiperTexto) e linguagem de programação específica pra maior interatividade com botões de controle ligados a placa. A comunicação dessas informações é feita em Libras, destacando as atribuições, responsabilidades e localização de cada espaço, facilitando assim, o acesso à informação e promovendo uma acessibilidade comunicacional. Para a montagem do protótipo, foi usado um monitor de vídeo que estava inoperante, para que a tela pudesse ser ajustada e assim fosse instalado o dispositivo Raspberry Pi, os botões de operacionalização do menu foram colocados do lado esquerdo para a seleção do espaço que se deseja acessar às informações.

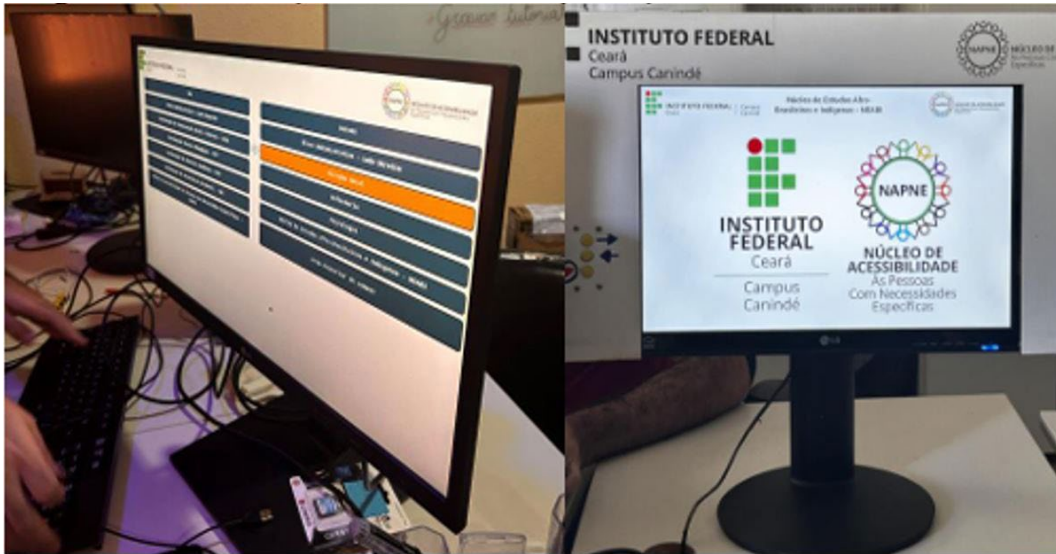
Foram feitas configurações específicas para o funcionamento do dispositivo como forma de “quiosque”, bloqueando outros acessos que não fossem para a aplicação desejada, bem como foi otimizado seu funcionamento para melhor aproveitamento da capacidade de processamento do Raspberry Pi. Toda parte de software foi gravada na unidade de armazenamento da placa, tornando o totem autônomo em relação a conexão de internet.

Os testes do dispositivo foram realizados com alunos surdos de Canindé e região, além de professores que fazem parte da comunidade surda do município e que atuam diretamente com esses alunos. No primeiro momento foi feito um teste interno só com a equipe e as alunas surdas para fazer alguns ajustes e em seguida foi feito com os alunos surdos externos à nossa instituição no dia 28/08/2024.

A avaliação do dispositivo pelos alunos surdos da comunidade externa e professores e intérpretes foi feita por etapas, a primeira etapa foi a acolhida dos alunos, professores e intérpretes, onde foi explicada toda a dinâmica do processo de uso e avaliação do dispositivo. A segunda etapa foi a entrega do questionário avaliativo com itens sobre a acessibilidade, usabilidade e pontos positivos e negativos do dispositivo e a terceira etapa foi um diálogo coletivo com todos os envolvidos para uma reflexão coletiva e análise geral

sobre o dispositivo e a experiência vivenciada. A seguir apresentamos as imagens do dispositivo criado:

Imagens 1 e 2 - Protótipo do teste interno e protótipo no teste com os alunos surdos.



Fonte: Arquivo Pessoal.

Após o uso do dispositivo pela comunidade surda e alunos surdos, e com base nas informações coletadas nos questionários avaliativos, inferimos os seguintes pontos:

Os pontos Diferenciais foram: Usar uma tecnologia simples e que pode ser replicada sem muitos custos; Uso de equipamentos obsoletos, promovendo a reciclagem de lixo eletrônico já existente na instituição; Possibilidade de promover uma acessibilidade comunicacional, colocando os alunos surdos e a Libras como protagonistas; Promoção de trabalho colaborativo e cooperativo entre os servidores;

Os principais Benefícios: Promoção da autonomia dos alunos surdos no campus; Promoção da acessibilidade comunicação no campus; possibilita o acesso rápido e fácil às informações e localização de pessoas

O Potencial: Pode ser replicado em outras instituições, pode ser adaptado para a acessibilidade alunos com deficiência visual, pode ser usado com a tecnologia do *Touch Screen* para facilitar o uso, Ser melhorado e transformado em um APP para celular, ampliando funções, informações e tecnologias.

Todo esse processo vivenciado, oportunizou aos envolvidos uma experiência formativa enriquecedora, contribuindo com a troca de saberes, com novas experiências e desafios. Compreendemos a relevância da inclusão, e também da colaboração e parcerias para que essa inclusão se efetive.

Nesse sentido, aludimos a importância da formação de um sistema educacional voltado para a questão da inclusão, para respeitar as diferenças e para atender as necessidades e particularidades dos alunos de maneira adequada e consciente dos objetivos que se podem alcançar esses alunos com alguma necessidade especial ou deficiência.

Percebemos que incluir não é necessariamente criar espaços específicos para esse fim, mas fazer uso da interação entre as diferenças para que aí sim possa haver uma

troca de experiências e aprendizagens tornando esse processo mais rico e proveitoso para todos os envolvidos.

O termo incluir deve ser visto de forma mais ampla para que se possa abarcar todo o seu significado, pensá-lo no sentido de apenas fazer com que crianças com deficiências sejam recebidas em salas da Educação regular ou a criação de salas específicas para esses alunos, não atende a toda a questão da inclusão em seu real sentido. Incluir vai muito além, é necessário que as crianças que possuem necessidades especiais ou deficiência possam interagir e se socializar com as crianças das classes regulares da escola, e assim a troca entre elas contribuirá para um crescimento e o desenvolvimento integral de ambas.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

(...) ao reconhecer que as dificuldades nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las e que a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão (PNEE, 2007).

Devemos ter certo cuidado com relação às diferenças, pois como nos coloca Magalhães (2002) se essas diferenças são percebidas como desvantagens e a elas são atribuídos significados negativos, leva ao descrédito social e a exclusão das pessoas deficientes. Neste sentido o professor deve ter o cuidado para que os alunos percebam que a riqueza do convívio com o diferente é o que nos ajuda a melhor desenvolver e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PONTO DE CHEGADA

Chegando ao fim dessa travessia, no ponto de chegada percebemos que a escola de uma maneira em geral, possui um papel muito importante dentro da sociedade, prega uma educação para todos e de todos, mas para que essa proposta realmente se torne realidade, deve-se incorporar aí a acessibilidade para que possamos trilhar um caminho com o intuito de banir a exclusão dentro dos espaços públicos e em destaque, dentro do ambiente educacional.

A Educação Inclusiva tem sido reconhecida por sua relevância e contribuição para a formação de novos alunos mais seguros e conscientes da verdadeira função que desempenham dentro da sociedade a qual pertencem. Assim a mesma ganhou espaço na mídia e vem sendo cada vez mais valorizada, revelando um futuro ainda mais promissor.

Toda e qualquer forma de exclusão deve ser combatida, principalmente dentro do ambiente escolar para que possamos ter uma sociedade mais justa e com igualdade de direitos para todos. O Governo Federal vem incentivando e investindo amplamente em programas voltados para a Educação Inclusiva, visando assim despertar, valorizar o respeito às diferenças existentes.

A sociedade passou a difundir a inclusão, mas ainda não a incorporou, mostrando o quanto ainda precisa melhorar para assim constituir uma cultura em que o diferente está presente, e que as pessoas com necessidades especiais necessitam se desenvolver em vários aspectos como o lado motor, cognitivo, social e afetivo, bem como as informações e os valores repassados por ele.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; Acessado em: 02 Maio 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 Maio. 2023.
- BRASIL. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Decreto n. 6.949, 5 maio. 2009.
- BRASIL. **Lei 14.191, de 03 de agosto de 2021**. Altera a lei 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: Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm . Acesso em: 15 mai. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10 abril. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (Versão Preliminar). Brasília: MEC/SEED, 2007d. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/informacaoecomunicacao/informativos-pfdc/edicoes-2007/docs-outubro/Anexo%20Inf%2080%20Verso%20Preliminar%20-%20Politica%20Nacional%20de%20Educao%20Especial.pdf> . Acesso em: 20 abril. 2023.
- BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009.
- CAMPELO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação dos surdos** (Tese de doutorado em Educação. Universidade de Santa Catarina), 2008.
- GESSER, Audrei. **Libras? que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. Parábola, 2009.
- IBGE. Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua): características gerais da população com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/estatisticas>. Acesso em: 30 nov. 2024.
- LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. **Experiência visual e surdez: discussões sobre a necessidade de uma "visualidade aplicada"**. In: Revista Forum. 2017.
- MAGALHÃES, R. C. B. P. **Traduções para as palavras diferença/deficiência: Um convite a descoberta**. In: Reflexões sobre a diferença: uma introdução á educação especial Fortaleza: Demócrito Rocha/ Ed. UECE, 2002. p. 21-34.
- MRECH, L. M. (1998). **O que é educação inclusiva?** Integração, 10(20), 37-40.

OLIVEIRA, C. D e MILL RIAEE, D. **Acessibilidade, Inclusão e tecnologia assistiva: um estudo bibliométrico**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. 3, p.1169-1183, 2016. E-ISSN: 1982

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em política linguística**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

QUADROS, Ronice Müller de Quadros. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997. 128 p. 10

RIBEIRO, M. J. L.; RODRIGUERO, C. B.; ALENCAR, G. A. R. de; SILVA, M. A. M. **Atendimento Educacional Especializado -AEE**, 2010.

ROCHA, J.A.P e DUARTE, A. B. S. **Diretrizes de acessibilidade web: um estudo comparativo entre as WCAG 2.0 e o e-MAG 3.0**. Inc. Soc., Brasília, DF, v. 5 n. 2, p.73-86, jan./jun. 2012.

RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida (org.). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino 19 Superior**, Vol. 1 [livro eletrônico] / texto final coletivo: vários autores et. al.]. 1ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021.

TORRES, E. F; MANZZONI, A. A e ALVES, J. B. M. **A acessibilidade à informação no espaço digital**. Ci. Inf., Brasília, v. 31, n. 3, p. 83-91, set./dez. 2002.

Desenvolvimento Profissional do Professor que Ensina Matemática e seus Determinantes no Acompanhamento de Alunos com Necessidades Específicas

Náldia Paula Costa dos Santos

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, seja no cenário nacional ou internacional, tem ocorrido transformações, tanto nos âmbitos social, econômico e político, impactando em mudanças na sociedade. Em decorrência disso, considero que há necessidade de refletirmos criticamente acerca da função política e social das Instituições de Ensino Superior (IES) no que tange, sobretudo, à formação de professores de Matemática na Educação Básica. Em outras palavras, precisamos questionar sobre essas IES e as possíveis mudanças pelas quais elas devem passar para formarem as futuras gerações com fins de que, assim, venham possibilitar melhores qualidades de embasamento teórico e metodológico nas licenciaturas.

Nesse contexto, dentre outros aspectos a serem considerados, eis a necessidade de se repensar a profissão docente, como tão bem afirma D'Ambrósio (1998) ao pontuar que: se faz necessário outro perfil de professor, a saber, aquele formado de outro modo e que, além de ser capaz de ressignificar seus saberes, ser consciente de que seu papel tem sua ação bastante ampliada. Isso significa dizer, portanto, que o professor precisa estar preparado para atividade crítico reflexiva sobre a ação pedagógica que realiza na sala de aula ou no âmbito da instituição escolar como um todo.

Corroborando com o pensamento de D'Ambrósio (1998), isso traz à tona a necessidade de revermos a formação inicial de professores, dando destaque ao desenvolvimento profissional, sendo que o meu olhar incidirá, sobre o acompanhamento de alunos com necessidades específicas, para uma prática docente significativa.

Esclareço que a formação inicial dos professores de Matemática, tem ocorrido de forma fragmentada ou por disciplinas desarticuladas entre si (Ponte; Serrazina, 1998), desconsiderando os saberes, experiências e vivências, necessidades, crenças, valores e porque não dizer também, as expectativas dos alunos. Entendo, assim, que é no decorrer, sobretudo



dessas disciplinas que o professor em efetivo exercício da docência, colocará em prática toda gama dos saberes advindos das teorias e práticas vivenciadas ao longo da formação inicial, bem como a aquisição e mobilização dos saberes experienciais, aqueles: “[...] construídos pelo professor ao longo de sua vida e no decorrer de sua carreira profissional”(Calaça; Mendes Sobrinho, 2010, p.139).

Nessa perspectiva, a formação de professores constitui-se como possibilidade na qual esses profissionais podem ter a oportunidade de refletir e criticar a prática docente, apropriando-se do contexto educacional e do que é revelado em sua realidade profissional na docência em Matemática.

Decorre a necessidade de se (re)pensar o desenvolvimento profissional docente como artefato social. Pergunta-se: mas de que forma? No sentido de se evidenciar crenças, valores e conhecimentos, assim como situações diretamente ligadas ao dia a dia escolar, aspectos que exigem dos profissionais que exercem a docência, posicionamentos, interpretações, julgamentos e novos planos de ação (Tardif, 2008).

A título de esclarecimentos, fundamentada em Marcelo (2009, p.10), ponto que desenvolvimento profissional docente, é compreendido de forma que: “[...] é o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agente de mudança [...]”.

A esse respeito, as experiências se apresentam como possibilidades de aprendizagem para melhorias de condições de indivíduos e grupos no âmbito escolar. A necessidade de criação de situações de aprendizagem remeterá a adoção de um pensamento reflexivo e questionador no sentido da constituição do desenvolvimento profissional docente.

No caso do professor de Matemática ou de qualquer outra área, que ingressa na docência, esse precisa assentar sua prática pedagógica em concepções e atividades que remetam à reflexão, à criticidade, no sentido de promover saberes na experiência, conjugados com a teoria, permitindo a si uma análise integrada e sistemática da sua ação

Ao tratar de desenvolvimento profissional do professor de Matemática, recorro também a Sowder (2007) que, ao elucidar as perspectivas nessa constituição do professor, ressalta a participação deste na decisão dos aspectos sobre a intervenção pedagógica, a assistência das várias partes interessadas, a abrangência de problemas por um longo período de tempo, além da avaliação formativa e o conhecimento apropriado.

A esse respeito, faço inferência que o processo formativo do professor que atua na área de Matemática perpassa por momentos de elaboração e reelaboração de alternativas de trabalho para aplicações na prática docente, que estão associadas às alternativas metodológicas no ensino, como é apresentado por D’Ambrósio (1998), ao tratar da etnomatemática no ensino da cultura de povos e associa essas descobertas à compreensão de conceitos matemáticos.

Na prática docente em matemática, venho buscando elencar diversas metodologias estudadas por esse teórico, em que destaco também a modelagem matemática, que parte de formulações de problemas do cotidiano para chegar a um modelo matemático que descreva uma realidade a ser estudada. Assim, essas possibilidades de estratégias

metodológicas que busco inserir no contexto da atividade docente, delineiam também o processo de constituição do desenvolvimento profissional docente em minha referida área de atuação.

Retomando a proposta de formação docente, como preconizado no documento que versa sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), na perspectiva da Educação Inclusiva, situo que o professor precisa adquirir além dos conhecimentos específicos da área de atuação, os conhecimentos gerais para o exercício da docência. Dessa forma, reconhecendo os preceitos da educação especial, terá possibilidades formativas para desenvolver o atendimento educacional especializado.

Sobre essa discussão, ressalto ainda que essa formação, conforme a PNEEPEI, “[...] aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação das salas comuns do ensino regular, nos centros de atendimento educacional especializado [...]” (Brasil, 2008).

Ademais, esse reconhecimento da continuidade do processo formativo na atuação docente, tem me remetido a atividades reflexivas, sobretudo nas ações desenvolvidas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE/ Campus Ubajara), instituição em que atuo como docente em dedicação exclusiva. Especificamente no Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), em diferentes atividades planejadas no Plano Anual de Ações, a partir de propostas formativas tais como: “oficinas de experimentação inclusiva, projeto Napne nas escolas, diálogos da inclusão, grupo de estudo, dentre outras”, venho continuamente intensificando as reflexões, entrecruzando a prática docente em Matemática e o acompanhamento aos diferentes alunos em que recebo a cada semestre letivo.

A esse respeito, é oportuno esclarecer que a concepção sobre a necessidade de formação contínua, efetiva-se a partir da articulação de diferentes saberes, questões relacionadas ao processo de desenvolvimento profissional docente, diante da complexidade e diversidade que permeiam o contexto educacional, contexto esse que se tornou mais exigente, posto que se transformou “na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza” (Imbernón, 2005, p.15).

Nesse movimento, a partir de uma síntese de experiências vivenciadas, busco apresentar reflexões que abordam, sobretudo, o desenvolvimento profissional docente, a partir do relato do acompanhamento de aluno com necessidade específica, o qual descrevo a seguir.

Acompanhamento de Aluno com Necessidades Específicas na Disciplina de Matemática: Reflexões Acerca de Dificuldades de Aprendizagem

Trazendo um pouco, da autobiografia enquanto professora de Matemática, foi no percurso da docência em Instituições de Ensino Superior (IES) que comecei a mobilizar saberes próprios de ser e de ensinar, na interligação entre o pessoal e o profissional.

Atuando como docente da disciplina Matemática no Curso de Tecnologia em Agroindústria, no primeiro semestre no IFCE/ Campus Ubajara, desde o ano de 2021, em experiências desenvolvidas nos diferentes semestres letivos, tenho me deparado com

alguns alunos que apresentam dificuldades acentuadas no entendimento de conteúdos básicos da Matemática, sobretudo no que tange ao domínio de operações. Reconheço as necessidades de aprendizagem apresentadas pelos alunos no sentido de apropriação de saberes, conceitos e aplicações de temas estudados na Educação Básica.

Esse reconhecimento das fragilidades em domínio de conteúdo, especificamente por parte de um dos alunos, me remeteu a reflexões que provocaram a um redirecionamento no planejamento da disciplina, para fins de contemplar aprendizagem Matemática e articular possibilidades de apropriação de saberes por parte desse aluno.

No entanto, o aluno ao qual me refiro, foi inicialmente acompanhando pela Coordenação Técnico Pedagógica (CTP) do Campus, em que essa coordenação deu abertura a um processo direcionado ao referido estudante, em que nos arquivos, dentre outros documentos, consta um atestado psiquiátrico, que descreve um quadro clínico com retardo mental moderado, o que o impossibilita de dominar habilidades necessárias para progredir nos estudos, principalmente raciocínios lógicos e matemáticos, além de incapacidades de exercer atividade laborativa, necessitando de cuidados de terceiros.

Assim, no acompanhamento desenvolvido em sala de aula, reconheci que o aluno não apresentava evolução no tocante à compreensão das temáticas estudadas, sobretudo no domínio de operações básicas, além de sinalizar traumas relacionados ao desencadeamento de estudos de séries anteriores.

Diante desse contexto, em análises acerca da realidade apresentada por esse aluno, bem como a outros no âmbito geral da atividade docente, pontuo reflexões que são permeadas no processo de desenvolvimento profissional, enquanto professora de matemática, no sentido de que nessa dimensão, implica, sobretudo, no investimento de ações colaborativas e discussões em sala de aula, com propósitos de engajar os estudantes no processo de inclusão, ainda que se tenha consciência de que determinado aluno necessita de um acompanhamento individualizado.

No movimento da docência, venho buscando a aquisição e mobilização de saberes e competências, sobretudo que possibilitem a compreensão das diferentes realidades encontradas em sala de aula. Nesse sentido, também se configura o acompanhamento de alunos com alguma necessidade específica, em caráter especial, me refiro às necessidades cognitivas em matemática, como relatado.

A partir desta perspectiva, fica evidenciado que o desenvolvimento profissional se configura como multidimensional, posto que se refere ao desenvolvimento pedagógico, ao caráter cognitivo e teórico, ao propósito de melhorar progressivamente a prática profissional, possibilitando um status de melhor qualidade docente, comprometendo-se com a formação permanente.

Tenho procurado delinear uma proposta na disciplina Matemática, a partir de aplicações de atividades participativas, estudos dirigidos e temas específicos da área, bem como orientações em discussões que enfatizaram as características de um Ensino de Matemática, pautado em aplicações, significação dos conceitos apreendidos, além de refletirmos as abordagens metodológicas vigentes na Educação Matemática.

Para tanto, venho pontuando contribuições de autores, dentre outros, Fiorentini (2010), quando assevera que a aprendizagem Matemática, a partir da apropriação de conceitos, configura como possibilidades de se estabelecer o desenvolvimento profissional docente, mediante o envolvimento em situações de aprendizagens significativas em Matemática, em que aprendizes atribuam sentido e significado ao que estão aprendendo.

A esse respeito, ilustro também, como exemplo, a aprendizagem adquirida por alunos que vivenciaram etapas na resolução de problemas matemáticos, ao passar pela compreensão do enunciado, estrutura da sentença Matemática, execução do plano em resolução, verificação e apresentando a resposta ao problema, estarão atribuindo sentido e significado à aprendizagem, evidenciando o processo de compreensão e resolução gradativa de situações problemas.

Todo esse contexto que atribuo à aprendizagem significativa em Matemática, ancorado nos teóricos que são pautados nos preceitos da Educação Matemática, apresento no sentido de pontuar que, as diferentes estratégias metodológicas no ensino, foram articuladas no propósito de despertar nos alunos, a satisfação, a descoberta e a curiosidade na construção dos conceitos. No entanto, considero que as manifestações de aprendizagem do aluno em acompanhamento com dificuldades cognitivas, acima relatado, não caracterizaram formas de apropriação de saberes, nem mesmo revelaram compreensão e/ou assimilação de ideias remetendo ao raciocínio lógico matemático.

Nesse sentido, considero que as relações de aprendizagem do referido aluno, precisam ser remetidas de um tipo de acompanhamento especializado, em consonância com a organização didática, apresentada no plano educacional individualizado (PEI). Nessa perspectiva, agendei uma conversa em horário de atendimento ao aluno, para conscientizá-lo sobre os objetivos do PEI, além das possibilidades de um acompanhamento mais aproximado.

Diante dos esclarecimentos, o aluno aceitou o acompanhamento através do PEI, e a propósito, desenvolvi a atividade de anamnese em diagnóstico de pontos relacionados ao contexto em que esteve inserido, rememorando fatos relacionados às dificuldades permeadas na trajetória escolar, dentre outros aspectos reconhecidos. Ressalto que processo desse acompanhamento foi aberto posteriormente, devido aos estudos que ainda estavam sendo articulados no NAPNE e o PEI, praticamente ainda estava por ser institucionalizado.

A partir de diversos momentos de estudos no NAPNE, em que foi analisado no núcleo as etapas de constituição do PEI, a formação da comissão de acompanhamento, os critérios que envolvem a avaliação do discente. Foram realizadas reuniões nos diferentes Cursos, sobretudo no Agroindústria, em que o aluno está matriculado e cursando.

Diante disso, foi considerado que o aluno estará nesse acompanhamento, em que a partir de então estou no compromisso para o trâmite do processo, em parceria com os demais membros que compõem a comissão em articulações da elaboração e preenchimento de documentos e relatórios para a elaboração do PEI, para o referido aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta proposta permitem inferir que, o trabalho de Matemática está articulado com abordagens de conteúdos com a utilização de estratégias metodológicas ressignificadas. As reflexões realizadas neste relato, fortalecem a concepção que temos ao corroborarmos a ideia de que, no desenvolvimento do trabalho significativo em Matemática, favorece a apropriação dos conceitos matemáticos por parte dos alunos. No desenvolvimento de minha prática pedagógica, é possível reestruturar estratégias de ensino para o acompanhamento das diferentes realidades encontradas nos alunos.

Apresentei também a possibilidade de compreender a importância da constituição do desenvolvimento profissional como subsídio para o fazer pedagógico enquanto professora de Matemática, permitindo uma ampla compreensão da proposta de ensino em Matemática, reconhecendo como docente a mobilização de saberes, em compromisso com a prática pedagógica, sobretudo ao acompanhar discente com dificuldades de aprendizagem.

Os resultados me permitem concluir que o acompanhamento das dificuldades de aprendizagem de aluno que apresenta laudo médico, em descrição caracterizada de determinado quadro clínico, se faz necessário a elaboração criteriosa do documento de acompanhamento através do PEI, possibilitando uma aproximação detalhada do referido aluno, com as possibilidades específicas de uma aprendizagem desejada.

No que concerne às experiências vivenciadas e a descrição da prática pedagógica em Matemática, pontuo que se caracteriza por mudanças de estratégias metodológicas, partindo para aplicações. Diante disso, revelo um ensino de Matemática pautado nas tendências metodológicas atuais, associando também possibilidades em paralelo de um acompanhamento através do PEI, para aluno com dificuldades de aprendizagem previamente comprovada.

Espero que as considerações e contribuições deste estudo venham impactar e estruturar possibilidades de acompanhamento de alunos com dificuldades não somente em matemática, mas nas mais diversas áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva (PNEEPEI)**. 2008.

CALAÇA, N. A. de A.; MENDES SOBRINHO, J. A. de C. **Formatos de produção de saberes experienciais na interface com as práticas pedagógicas de professores de Matemática**. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; DAMAZIO, A. (Org.). Educação Matemática: contextos e práticas. Teresina: EDUFPI, 2010. p. 139-168.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**. São Paulo: Ática, 1998.

FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional e comunidades investigativas. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEIVA, L. SANTOS, L. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: educação ambiental, educação em ciências, educação em espaços não-escolares, educação matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 570-590.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, [s. l.], v. 1, n. 8, p. 7-22, 2009.

PONTE, J. P.; L. SERRAZINA. **As novas tecnologias na formação inicial de professores**. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento; Ministério da Educação, 1998.

SOWDER, J. T. The mathematical education and development of teachers. *In*: LESTER, F. K. (Ed.). **Second handbook of research on mathematics teaching and learning**. North Carolina: Information Age, 2007. p. 157-223.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

Formação Continuada em Libras: Perspectivas e Realidades na Formação de Professores

Kácio de Lima Evangelista

INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais – Libras foi reconhecida oficialmente em 2002 e seu ensino tornou-se obrigatório nos cursos de formação de professores em 2005 (Brasil, 2002; Brasil, 2005). Apesar disso, a disciplina de Libras não conseguiu ser ofertada a todos os atuais docentes formados devido à demora burocrática na implementação dos projetos político-pedagógicos dos cursos (PPCs) em todo o território nacional, bem como pela ausência de professores habilitados nesta língua.

Dessa forma, faz-se necessária a formação continuada para garantir o aprendizado dos conteúdos relacionados à Libras, como “o que é ela, quem a usa, onde circula, como se constitui do ponto de vista linguístico e sociolinguístico e por que é importante conhecê-la” (Quadros, 2019, p. 21), conforme demanda a legislação. Para garantir o atendimento educacional especializado, essa formação continuada deve promover o uso da Libras e prover ao professor regente de classe conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos (Brasil, 2005).

O Instituto Federal do Ceará – IFCE, em sua Resolução nº 15, de 18 de fevereiro de 2019, artigo segundo, conceitua os cursos de formação inicial e continuada – FIC como “uma ação pedagógica de caráter teórico e prático, planejada para atender a demandas da sociedade, visando à atualização e aperfeiçoamento de conhecimentos científicos e tecnológicos, com critérios de avaliação definidos e oferta não regular” (IFCE, 2019), sendo compreendidos como cursos de formação continuada aqueles com carga horária mínima de 40 horas.

Diante disso, este trabalho busca relatar a experiência de ensino no curso FIC “Introdução à Surdez e à Libras”, ação de um projeto organizado pelo Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas – Napne, e destinado prioritariamente aos professores da rede básica de ensino da cidade de Ubajara.



CONSIDERAÇÕES ACERCA DA LIBRAS E SEU ENSINO

A Libras é uma língua visual-espacial, que exibe-se em uma modalidade que utiliza o corpo, as mãos, os espaços e a visão para ser produzida e percebida, podendo ser usada para o ensino, para a arte, com representação “oral” (visual-espacial) e escrita, e de maneira geral, para a comunicação entre pessoas sinalizantes em diferentes contextos (Quadros, 2019).

Foi reconhecida pela Lei nº 10.436/02 como meio legal de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil e obteve formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão em 2002 (Brasil, 2002) e em 2005, por meio do Decreto nº 5.626/05 foi:

Inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2005).

Apesar disso seu ensino não alcançou a todos os professores formados à época, devido, *a priori*, à existente burocracia de atualização dos PPCs e à ausência de docentes especializados ou formados na área. Além disso, a formação daqueles que tiveram a oportunidade de terem a Libras em suas graduações ou especializações perpassou uma disciplina mais instrumentalizada do que introdutória às características do alunado surdo. Tal aspecto deve-se à pouca carga horária destinada à disciplina, conforme afirmam Antonio e Kelman (2019).

Logo, entender a surdez de um aluno não se resume a um aprendizado insuficiente da língua, pois envolve uma compreensão aprofundada da surdez e sua inserção no contexto educacional, portanto, o ensino de Libras deve: “motivar os alunos a entenderem ‘o que é a surdez’, ‘o que é a Libras’, ‘a quem essa língua importa e por que importa’, ‘o que ela tem a ver com as pessoas na nossa sociedade’ [...]” Gesser (2012, p. 129).

Dessa forma, a disciplina de Libras nos diversos cursos de ensino superior consiste em preparar os docentes para situações que ocorrerão em sala de aula no que tange as questões culturais e educacionais (Antonio e Kelman, 2019, p. 97).

Nisso corrobora Quadros (2019, p. 21), quando afirma que nas licenciaturas, “a disciplina de Libras objetiva familiarizar o aluno com essa língua no Brasil: o que é ela, quem a usa, onde circula, como se constitui do ponto de vista linguístico e sociolinguístico e por que é importante conhecê-la”.

Entretanto, conforme (Carniel, 2018), corre-se o risco de que as capacidades comunicativas e pedagógicas dos professores formados permaneçam limitadas ao aprendizado que lhes foi oferecido: introdutório e genérico, apesar de que “espera-se que o ensino da Libras no nível superior de escolarização deva propiciar subsídios ao futuro professor para compreender seu aluno surdo nos seus aspectos culturais, cognitivos e pessoais (Antonio e Kelman, 2019, p. 96)”.

Soma-se a isso um mito de que a disciplina de Libras fornecerá aos seus estudantes o domínio da língua e que o ensino na disciplina de Libras não se detém apenas em questões

linguísticas e lexicais, pois abordado de maneira ampla sobre o surdo como indivíduo, sua história educacional e as percepções construídas sobre ele (Kendrick e Cruz, 2020, p. 579-581).

Assim, os cursos de formação continuada são a melhor alternativa para sanar essas lacunas que a falta de uma diretriz nacional do currículo da Libras provoca. No IFCE, são compreendidos como cursos de formação continuada aqueles com carga horária mínima de 40 horas, tendo “ação pedagógica de caráter teórico e prático, planejada para atender a demandas da sociedade, visando à atualização e aperfeiçoamento de conhecimentos científicos e tecnológicos, com critérios de avaliação definidos e oferta não regular” (IFCE, 2019).

É diante dessas reflexões que o curso FIC “Introdução à Surdez e à Libras”, focando-se em aspectos teóricos sobre as singularidades linguísticas e culturais da pessoa surda e linguísticos da Libras, tem sua experiência relatada adiante.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO

O curso de formação continuada “Introdução à Surdez e à Libras” teve duração de 40 horas, realizado de agosto a dezembro de 2023, com 4 horas semanais no período da noite, no IFCE campus Ubajara, em conformidade com a Lei 10.436/2002 e os decretos 5296/2004 e 5626/2005. Foram oferecidas 30 vagas destinadas tanto ao público externo, sendo 25 para esse, quanto interno à instituição, incluindo servidores e alunos, tendo 5 vagas reservadas.

O objetivo do curso foi promover o ensino de Libras, abordando aspectos clínicos da surdez, aspectos identitários e culturais da pessoa surda e as características linguísticas da Libras, tendo professores e profissionais da saúde ou que atendem ao público surdo como público-alvo.

As aulas ocorreram nas dependências do IFCE campus Ubajara, com a língua portuguesa como língua de instrução, nas modalidades oral e escrita. Sendo a Libras utilizada para apresentar exemplos linguísticos, tanto na modalidade escrita quanto sinalizada para proporcionar uma prática de comunicação introdutória e básica.

Basearam-se em metodologias diversas, como aulas expositivas-dialogadas, aulas expositivas, sala de aula invertida, aprendizado por meio de projetos, entre outras, que facilitavam o processo de ensino-aprendizagem dos discentes. Para tanto, foram utilizados recursos audiovisuais como vídeos em plataformas de compartilhamento, trechos de filmes e casos reais de surdos ou vivências escolares com eles, estudos de casos, jogos interativos e leituras relacionadas à temática, embasadas em autores renomados na pesquisa e compreensão de Libras e dos aspectos a ela relacionados.

A avaliação foi desenvolvida ao longo da disciplina, de forma processual e contínua, contando com a realização de seminários, discussões em grupo, atividades de pesquisa, debates e avaliações escritas, práticas de sinalização e compreensão em Libras, utilizando os seguintes critérios:

- Grau de participação do aluno em atividades que exijam produção individual e em equipe;
- Planejamento, organização, coerência de ideias e clareza na elaboração de trabalhos escritos ou destinados à demonstração do domínio dos conhecimentos técnico-pedagógicos e científicos adquiridos;
- Desempenho cognitivo;
- Criatividade e uso de recursos diversificados;
- Domínio de atuação discente (postura e desempenho);
- Desempenho afetivo;
- Desempenho psicomotor;
- Competência lexical;
- Competência gramatical;
- Competência semântica;
- Competência fonológica;
- Competência ortoepia;

A disciplina do curso FIC “Introdução à Surdez e à Libras” teve 40h, sendo dessas 28h teóricas e 12h práticas. Seu programa de unidade didática da disciplina teve a seguinte ementa: “Os aspectos clínicos que caracterizam a surdez. Como as questões culturais, identitárias dos surdos sobrepõem a deficiência como característica limitadora. A Libras como língua natural, definidora de cultura e essencial para aquisição linguística. As características que envolvem a Língua Brasileira de Sinais. Falar em Libras: prática para iniciantes.”

E os seguintes objetivos: 1. Conhecer os aspectos clínicos da surdez; 2. Compreender as questões culturais, identitárias da comunidade surda; 3. Discutir os aspectos linguísticos dos surdos; 4. Analisar as questões linguísticas da Libras; 5. Reconhecer palavras (sinais) e expressões simples, de uso corrente, relacionadas ao domínio privado; 6. Utilizar expressões simples e frases simples relacionadas ao domínio privado; 7. Comunicar-se de forma simples, perguntar e responder de forma simples sobre informações pessoais.

Como conteúdo programático conteve as seguintes unidades: Unidade I – Aspectos clínicos da surdez; Unidade II - Aspectos culturais e identitários dos surdos; Unidade III – Aspectos linguísticos dos surdos; Unidade IV — Características fonológicas, morfológicas e sintáticas da Libras; Unidade V – Prática de Libras.

Dessa forma, proporcionou-se aos profissionais formados o acesso a conhecimentos que não lhes foram ofertados anteriormente, uma vez que o Decreto nº 5.626/05, que garante a oferta da disciplina de Libras, é posterior à formação de muitos dos professores, profissionais da saúde e pessoas que trabalham com atendimento ao público.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O curso FIC “Introdução à Surdez e à Libras” foi elaborado seguindo as reflexões apresentadas acerca da Libras e de seu ensino. Teve como essência um equilíbrio entre carga horária destinada aos conteúdos que descrevem o ser surdo e aos que detalham a Libras e seu uso.

Isso, pois considera-se que uma formação continuada possa estabelecer um aprofundamento do que muitos dos professores possam ter visto em suas formações iniciais. Embora seja contrastante o título do curso ter a palavra “introdutório”, essa nomenclatura possibilitou ampliar a visão daqueles que tiveram a disciplina de Libras em uma abordagem instrumentalista da língua e não obtiveram os conteúdos necessários para lidar com o alunado surdo em seu fazer docente.

Entretanto, como apontado por Kendrick e Cruz (2020), os discentes matriculados vieram carregados de mitos acerca do ensino de Libras, esperando um ensino voltado unicamente para o aprendizado da língua, mesmo cientes do título do curso, de sua ementa, objetivos e conteúdo.

Por outro lado, como docente e coordenador do curso, eu esperava que a procura e o número de discentes concludentes fosse considerável, visto que houve divulgação nas escolas da região assim como nas redes sociais. E que os alunos com ensino superior ou cursando esse nível de escolarização trariam questionamentos mais reflexivos sobre a realidade das pessoas surdas quando inseridas nas escolas.

Porém, o que recebi como questionamentos foram as mesmas perguntas que se fazem nos cursos de formação de professores na área da educação inclusiva. Isto é, perguntas que exigiam respostas prontas e plausíveis de serem facilmente reproduzidas. O que, pelo teor dos conteúdos abordados, era o oposto da proposta do curso.

Dessa forma, as perspectivas dos discentes e do professor entraram em conflito. Isto é, o que o professor esperava receber como demanda de construção de conhecimento pela turma não era um reflexo do que a turma esperava de abordagem conteudista e metodológica por parte do professor. Isso observa-se pela relação entre vagas disponíveis, matrículas efetivadas e número de concludentes.

Do total de 30 vagas disponibilizadas, sendo 25 para a comunidade externa à instituição, apenas 23 pessoas efetivaram matrícula, não havendo interesse de membros da comunidade acadêmica. Do total de matriculados, 11 conseguiram acompanhar o andar do curso, que ocorreu entre 14 de agosto a 11 de dezembro de 2023. Porém, desses 11 somente 9 obtiveram desempenho suficiente para obtenção de certificação.

Como apontado, o decaimento de número de frequentes no curso parece demonstrar que há pessoas interessadas pelo seu conteúdo, mas que infelizmente não conseguem acompanhar ou concluir. Isso parece ser uma realidade interiorana, pois os meios de transporte público são escassos.

Pode-se levantar também a hipótese de que as metodologias empregadas não foram suficientes para evitar a evasão dos discentes, mas ao verificar a frequência observa-

se um padrão em que mais da metade dos matriculados não compareceram nas aulas iniciais, em que a metodologia empregada era de aula expositiva. Essa média permaneceu durante todo o curso, quando se utilizou de outras metodologias.

Diante desse fenômeno, que já se repetiu em outros cursos relacionados à Libras, com conteúdo mais instrumentalista, turno diferenciado e carga horária maior, foi necessário durante o decorrer deste curso aqui relatado ir ajustando as metodologias e profundidade dos conteúdos. Assim, uma forma de evitar que mais estudantes evadissem foi alternar os conteúdos do curso e os conteúdos requeridos pelos discentes, considerando-se as complexidades de ambos e a ementa definida. Dessa forma, mesmo nas aulas mais expositivas havia momentos destinados ao debate e discussão com perguntas que iam ao encontro da realidade dos alunos. Além disso, foi proporcionado durante todo o curso o aprendizado e uso constante do alfabeto manual da Libras, que possibilitaria aos discentes posteriormente, nas aulas do curso, por meio de alguns vocabulários iniciar uma conversação básica em Libras.

O uso do alfabeto manual da Libras durante o início das aulas, relacionado à necessidade de frequência, possibilitou que os alunos desenvolvessem uma percepção visual maior e dentro do domínio psicomotor de aprendizado conseguissem copiar e executar as palavras sinalizadas dessa língua visual-motora.

Essas interações que ora davam-se entre professor-aluno e aluno-aluno, com mediação do professor, em alfabeto manual e em Libras antes dos conteúdos referidos das aulas, estimulou o aprendizado dos discentes e, provavelmente, evitou que evadissem. Possibilitou ainda que, acerca do conteúdo específico sobre a língua, os estudantes que nunca tiveram uma disciplina de Libras tivessem um conhecimento prévio que possibilitaria a aquisição de novos, seja de vocabulários, de estruturação frasal ou compreensão cultural.

Assim, percebe-se que apesar da perspectiva embasada de um curso com ementa, conteúdos e carga horária pensados para uma formação continuada a realidade da sala de aula desestabiliza toda prerrogativa de rigidez curricular que possa haver. Isso exige do professor flexibilidade e criticidade sobre seu ensino e sobre as demandas de aprendizagem dos seus alunos.

Portanto, considera-se que a formação continuada em Libras é desafiadora visto que não se pode considerar totalmente que haja um formação inicial que alicerce os conhecimentos necessários para um aprofundamento epistemológico sobre a realidade surda e os aspectos linguísticos da Libras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Libras foi reconhecida recentemente e teve seu ensino difundido e apoiado, sendo obrigatório nos cursos de formação de professores. Entretanto, não se espera que os docentes formados tenham conhecimento suficiente para compreenderem a realidade linguística, cultural e biopsicossocial de seus estudantes surdos.

Dessa forma, a oferta de cursos de formação continuada, baseada na prerrogativa de que nem todos os professores formados até o momento tiveram a oportunidade de

aprenderem o necessário para lidar com o público surdo, tentou suprir essa demanda. Porém, como relatado as demandas pensadas na realidade da formação docente são diferentes das perspectivas dos que buscam cursos de formação em Libras.

Essa perspectiva de que um curso de formação continuada irá oferecer um aprendizado completo sobre o uso da Libras é um mito que ainda persiste, provavelmente pela incompreensão do papel da formação inicial, que deve abordar os aspectos linguísticos, biopsicossociais e culturais da pessoa surda e ensinar a língua em seu uso básico para comunicação.

Parte, então, do professor e do coordenador de curso de formação continuada em Libras refletir o currículo e sua aplicação na realidade, lembrando que nenhuma matriz conteudista e metodológica deve se sobrepor à necessidade de aprendizado e construção de conhecimento dos estudantes que buscam o curso, mas que isso não pode importunamente modificar a ementa já elaborada.

É na sala de aula que o professor de Libras faz essa mediação do que é ensinado, considerando suas perspectiva sobre o aluno e a perspectiva do aluno sobre o próprio aprendizado. Nisso, haver um leque de diferentes metodologias que possam ser empregadas nas aulas auxiliará qualquer docente que se desafie a oferecer uma formação continuada em Libras.

Assim, diante do relato apresentado espera-se que a reflexão retirada dele suscite nos professores de Libras uma visão estratégica e ampla sobre o currículo da Libras e sobre seu ensino enquanto língua e do papel dos cursos de formação continuada como forma de suprir as demandas que a formação inicial não consegue.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Luiz Cláudio de Oliveira; KELMAN, Celeste Azulay. **Percepções sobre ensino de Libras no currículo de formação docente em licenciaturas fluminenses**. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v. 6, n. 13, p. 94-110, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/8182/7078>. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 28 out. 2024.

CARNIEL, Fagner. **A Reviravolta discursiva da Libras na educação superior**. Revista Brasileira de Educação, v. 23, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230027>. Disponível em: <https://encurtador.com.br/QjCRc>. Acesso em: 13 nov. 2023.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 187p.

IFCE. Conselho Superior. **Resolução nº 15, de 18 de fevereiro de 2019**. Aprova o Regulamento dos Cursos de Formação Inicial e Continuada. Fortaleza: Conselho Superior, 2019. Disponível em: https://ifce.edu.br/proext/arquivos/resolucao-n-o-15-de-18-de-fevereiro-de-2019_regulamento-de-cursos-fic.pdf . Acesso em: 31 out. 2024.

KENDRICK, Danieli; CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Libras e formação docente: da constatação à superação de hierarquias**. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v. 26, n. 4, p. 571-586, out./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0095>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/q4YtCpbt9bmYH6GdsbbpnHc/>. Acesso em: 13 nov. 2023.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

Oficina de Experimentação Inclusiva no Ensino de Ciências

Lucas Fonseca Bezerra

INTRODUÇÃO

O exercício da docência é, por natureza, uma atividade que exige atualização e aperfeiçoamento contínuos. Atuar no IFCE Campus de Ubajara tem sido uma experiência, sobretudo, de intensa formação. Nosso campus está localizado na serra da Ibiapaba, onde a maioria dos estudantes são de zonas rurais e trazem consigo experiências de vida e visões de mundo ricas e distintas das que estava acostumado após longos anos de formação na Universidade Federal em Fortaleza. Dessa forma, como professor que teve formação inicial no bacharelado em Química, considero a atuação no curso de licenciatura e minha participação no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) uma oportunidade valiosa para o meu crescimento pessoal e profissional.

Nessa jornada de aperfeiçoamento, sem dúvidas o NAPNE tem sido um catalizador de experiências que se complementam muito bem ao trabalho docente, de modo a trazer novas reflexões e desafios em torno da temática Inclusão. Esse assunto, que tem vital importância para a promoção do acesso universal à Educação ainda não tem o destaque que merece, em especial nas grades curriculares de formação de professores. Tendo isso em mente, o NAPNE de Ubajara iniciou um projeto em 2023 chamado *NAPNE nas Escolas* que, dentre outras coisas, almejou provocar docentes e estudantes do curso de licenciatura em Química quanto ao tema inclusão e oportunizar a formação contínua desses sujeitos.

No âmbito deste projeto, que estive na posição de Coordenador, realizamos diversas atividades como a oferta de cursos de extensão sobre Surdez e o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), visita a associações de deficientes e momentos de diálogo e formação mais pontuais. Dessas atividades, a que irei explorar com mais propriedade nesse relato será a Oficina de Experimentação Inclusiva no Ensino de Ciências. Essa atividade foi direcionada aos estudantes do Instituto Federal do Ceará (IFCE), Campus Ubajara, e professores da rede estadual do município. O objetivo principal foi promover a formação de professores do ensino médio em práticas de educação inclusiva, com foco na adaptação e acessibilidade nas atividades experimentais.



CONTEXTO E OBJETIVOS

A prática experimental é um elemento essencial no aprendizado de ciências, pois permite que os alunos saiam do campo teórico e experimentem, de forma concreta, os conceitos discutidos em sala de aula. Quando os estudantes realizam experimentos, eles podem observar diretamente fenômenos científicos, validar teorias e desenvolver habilidades como a análise crítica, a observação detalhada e a resolução de problemas. Esse processo torna o aprendizado mais dinâmico e interativo, o que contribui para a fixação do conteúdo e desperta a curiosidade científica.

Além disso, a prática experimental ajuda a construir um conhecimento mais profundo e contextualizado e ajuda a despertar o interesse do aluno, que muitas vezes não consegue enxergar a beleza das ciências devido a dificuldade de abstração e domínio de aspectos fundamentais às ciências exatas: raciocínio lógico, base matemática, interpretação de símbolos, dentre outros. Ao manipular materiais, montar experimentos e coletar dados, os alunos têm a oportunidade de aprender na prática sobre o método científico e enxergar fenômenos químicos para além das equações químicas escritas em papel. Esse contato direto com a experimentação também é fundamental para o desenvolvimento de competências práticas e cognitivas que são úteis não apenas no campo da ciência, mas em várias áreas da vida.

A experimentação também desempenha um papel crucial no aprendizado de alunos com necessidades específicas, sejam elas relacionadas a deficiências físicas, sensoriais, intelectuais ou a transtornos do desenvolvimento. Experiências de laboratório oferecem uma forma única de aprendizagem ativa. Esse tipo de interação prática permite que os estudantes adquiram uma compreensão mais concreta dos conceitos científicos, o que é especialmente valioso para aqueles que podem encontrar dificuldades na abstração teórica típica do ensino tradicional. Para esses alunos, a experimentação representa uma oportunidade de construir o conhecimento a partir de suas próprias experiências, desenvolvendo a autoconfiança e o interesse pela ciência.

Contudo, para que a prática experimental seja eficaz e inclusiva, é essencial que sejam feitas adaptações metodológicas que contemplem as diversas necessidades dos alunos. As adaptações podem variar desde a disponibilização de equipamentos e materiais acessíveis até a adequação de procedimentos e instruções para permitir a participação plena de todos. Por exemplo, para alunos com deficiência visual, é possível usar materiais táteis ou instrumentos que proporcionem feedback auditivo. Já para alunos com deficiência motora, os laboratórios podem ser equipados com bancadas ajustáveis e ferramentas adaptadas, de modo que eles possam manipular os materiais com independência e segurança.

Essas medidas, de maneira geral, não apenas garantem o acesso à prática experimental, mas também promovem o aprimoramento de habilidades sensoriais, cognitivas e motoras fundamentais para a formação científica. Além dos ajustes físicos e instrumentais, as estratégias pedagógicas também precisam ser repensadas para garantir a plena inclusão. Professores e educadores precisam adotar uma abordagem diferenciada na apresentação dos conceitos e na condução dos experimentos, utilizando linguagens acessíveis, instruções mais detalhadas e atividades colaborativas.

Por fim, é importante ressaltar que a adaptação da prática experimental para alunos com necessidades específicas não deve ser vista como um esforço adicional, mas como parte integral do compromisso com a educação inclusiva. Assegurar que todos tenham acesso pleno à experimentação científica é uma responsabilidade ética e pedagógica, pois só assim é possível oferecer uma formação equitativa e de qualidade. E por acreditarmos nisso, propomos a *Oficina de Experimentação Inclusiva no Ensino de Ciências*, que dentre todas as atividades do Projeto NAPNE nas Escolas, foi a atividade em que mais me empenhei por estar conectada diretamente com a minha formação.

Traçamos como objetivo principal demonstrar o desenvolvimento de práticas alternativas e adaptação de procedimentos para um ensino de ciências da natureza inclusivo e vinculado à experimentação prática com um maior direcionamento a pessoas com deficiência visual. Escolhi esse direcionamento a partir de uma análise sobre quais as barreiras as pessoas com deficiência enfrentam em aulas experimentais. Dentre as diversas situações, concluí que a deficiência visual constitui uma situação em que mais barreiras são impostas para que o aluno realize procedimentos e perceba aspectos importantes dos experimentos. Dessa forma, discutir a elaboração de estratégias de adaptação metodológicas com esse direcionamento seria desafiador e instigante. Além disso, com a ajuda da professora Melina Yara del Mar Cantillo Castrillón, que era membro do NAPNE na época e conduziu a oficina comigo, inserimos uma discussão sobre laboratórios virtuais e softwares de simulação que se caracterizam como ferramentas para o professor na demonstração de fenômenos físicos e químicos e se aplicam em diversos contextos para a promoção da inclusão.

DESENVOLVIMENTO DA OFICINA

O planejamento do conteúdo da oficina se deu através de um estudo bibliográfico sobre adaptações metodológicas para o ensino de ciências a alunos com deficiências. Percebemos que ainda não há um grande volume de publicações sobre essa temática, mas alguns trabalhos chamaram nossa atenção pela qualidade e pela presença de informações relevantes para nossa oficina. Além disso, eu e a professora Melina fizemos um recorte das principais leis que garantem a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar a fim de destacar a necessidade de conscientização e atualização formativa de professores e gestores na área da educação. Contamos ainda com o apoio de um bolsista de extensão vinculado ao projeto NAPNE nas Escolas, o discente Luciano Marques da Silva do curso Superior de Tecnologia em Agroindústria. O trabalho desse bolsista foi essencial para a execução das atividades do projeto, e não foi diferente para a oficina de experimentação inclusiva, onde ele atuou na produção de cards de divulgação e na preparação da sala e dos materiais usados durante o momento.

Com tudo pronto, iniciamos a oficina com uma abordagem ampla sobre a importância da experimentação no ensino de ciências tal como descrito na seção anterior deste relato e em seguida apresentamos as principais leis acerca da garantia do direito de pessoas com deficiência cursarem o ensino regular, aqui citadas pela ordem cronológica de suas publicações:

- Decreto nº 7.611/2011 - Regulamenta a educação especial, o atendimento educacional especializado e a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino;
- Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 13.005/2014) - Estabelece metas e estratégias que incluem a garantia de acesso e permanência na Educação Básica para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em ambientes que promovam a inclusão;
- Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015) - Estabelece normas de igualdade e inclusão, garantindo que as pessoas com deficiência tenham acesso a todos os níveis e modalidades de ensino; prevê a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua, para alunos surdos e reforça a necessidade de infraestrutura e materiais didáticos adequados, bem como de profissionais capacitados.

Em seguida, iniciamos uma discussão caracterizando a deficiência não como uma condição clínica, mas como um fenômeno humano que se evidencia a partir de barreiras sociais, dando ênfase alguns aspectos sobre baixa visão, daltonismo e cegueira, que são as situações em que nos esforçamos para apresentar adaptações metodológicas. Exploramos a aplicação de modelos táteis; aplicativos de celular para demonstração do Daltonismo e cuidados para a execução de aulas práticas com estudantes cegos. Nesse sentido realizamos dois experimentos com alunos vendados para simular a ausência de visão. Os experimentos foram conduzidos a partir de uma explicação prévia do fenômeno a ser observado e da descrição de todos os materiais envolvidos no experimento e sua localização na mesa. Nesse momento, enfatizamos que o ideal é que o estudante tenha independência para realizar o procedimento sozinho, porém, nada impede que em caso de necessidade, manifestada pelo estudante, o professor intervenha para auxiliá-lo.

O primeiro experimento realizado teve o objetivo de identificar reações químicas por meio dos sentidos do tato, audição e olfato, foram utilizados bicarbonato de sódio, vinagre, um balão de borracha, um kitasato e uma rolha. Inicialmente, foi pedido ao participante que prendesse um balão ao bico do kitasato e em seguida adicionasse 20 mL de vinagre em seu interior. Depois, o voluntário foi orientado a adicionar uma colher de bicarbonato de sódio e tampar rapidamente o recipiente. Durante a reação, o participante foi capaz de observar mudanças pelos sentidos. Pelo tato, percebeu o balão inflando conforme o gás carbônico (CO₂) foi liberado pela reação entre o bicarbonato de sódio e o vinagre. Pelo sentido da audição, ouviu um leve som de efervescência, indicando o escape do gás do líquido. Por fim, pelo olfato, notou o cheiro azedo característico do vinagre.

Após o experimento, discutimos as mudanças sensoriais observadas e explicamos que a produção de um novo gás é um sinal comum de uma reação química, assim como outras características, como o aumento de temperatura ou mudança de cor em outras reações. O experimento foi seguro, com a presença de facilitadores para orientar e garantir a segurança do participante, especialmente devido ao cheiro forte do vinagre, que foi controlado com ventilação adequada. A questão abordada aqui foi a possibilidade de se demonstrar uma reação química através de mudanças que estão no campo de percepção

do aluno, pois, para garantir a inclusão no processo de ensino aprendizagem é necessário explorar o que o aluno é capaz e não se restringir às suas limitações.

Em um momento seguinte, introduzimos o conceito de laboratórios virtuais, que foi o foco de estudo da professora Melina durante a preparação da oficina. Os laboratórios virtuais e as simulações têm emergido como recursos indispensáveis para o ensino de ciências, especialmente ao considerar a educação inclusiva. A tecnologia permite a criação de ambientes interativos que recriam experimentos complexos e dinâmicos em uma interface acessível a todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais. Estudos demonstram que laboratórios virtuais são eficazes ao promover a compreensão de conceitos científicos difíceis por meio da visualização e manipulação digital (Huang *et al.*, 2013). A capacidade de explorar fenômenos e ajustar variáveis no ambiente virtual amplia a acessibilidade, permitindo aos alunos, por exemplo, repetirem experimentos conforme necessário para a compreensão, além de oferecerem controle total sobre o ritmo e a intensidade do aprendizado.

A adaptação de materiais educacionais para estudantes com deficiência é um desafio contínuo nas práticas pedagógicas, e é nesse contexto que os laboratórios virtuais e as simulações desempenham um papel fundamental. Segundo Zhang *et al.* (2017), o uso dessas tecnologias oferece alternativas sensoriais e permite que educadores adaptem os recursos de acordo com a diversidade dos alunos, como o uso de narração em áudio para estudantes com deficiências visuais ou legendas e descrições visuais para alunos com deficiência auditiva. Além disso, os laboratórios virtuais podem recriar experiências que em um contexto físico seriam inviáveis ou inseguras, como experimentos com substâncias tóxicas ou reações de alta intensidade, o que permite que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham uma experiência completa e envolvente (Ma & Nickerson, 2006).

Dado esse contexto, demonstramos ferramentas como os simuladores PhET, que proporcionam uma alternativa segura e acessível para a realização de experimentos, permitindo que os alunos explorem os fenômenos científicos de maneira adaptada, em seu próprio ritmo, com feedback contínuo. Um fator adicional que foi mencionado é que a utilização desses recursos como estratégia didática pode ser implementada almejando benefícios de aprendizagem não só em situações de alunos com necessidades específicas, mas ainda em situações em que não é possível realizar aulas experimentais devido a ausência de recurso ou estrutura adequada.

REFLEXÕES E APRENDIZADOS

A oficina ressaltou a importância da empatia e versatilidade no ensino inclusivo. Durante a experiência, observamos que cada aluno requer adaptações específicas, e que não há uma “receita única” para garantir a inclusão. A prática nos mostrou que o professor deve estar aberto a aprender continuamente e adaptar suas metodologias para atender às necessidades únicas de cada estudante. A experimentação inclusiva não se caracteriza apenas como uma questão de acessibilidade, mas também de reconhecimento e valorização da diversidade nas salas de aula. O retorno positivo dos participantes reforça

a importância da continuidade desse projeto, visando não só a capacitação técnica dos professores, mas também o desenvolvimento de uma mentalidade inclusiva e acolhedora no ensino de ciências.

Participaram dessa oficina alunos do curso de Licenciatura em Química, participantes do Programa Residência Pedagógica e a partir do retorno que eles deram ficou perceptível que os objetivos da oficina foram alcançados. Alguns relataram que já tinham tido contato com o tema educação inclusiva, mas que ainda não tinham explorado isso na perspectiva de aulas experimentais, de modo que a oficina resultou em uma experiência formativa válida e rica. Eles entenderam que ainda há um longo caminho para que a educação se torne plenamente inclusiva e essa questão perpassa tanto atualização dos currículos de professores em formação, quando pela capacitação contínua dos professores já atuantes. Além disso, pontua que o campo da educação inclusiva segue como um campo de estudo dinâmico, onde cada situação explorada gera um universo de possibilidades no que se refere a adaptações metodológicas.

Ainda estavam presentes participantes docentes das escolas municipais de Ubajara e eles comentaram seus anseios e dificuldades que já enfrentam com o público de alunos com necessidades específicas. Eles relataram a presença de vários alunos com autismo ou algum outro tipo de transtorno do desenvolvimento, e adotar estratégias para a permanência e êxito escolar desses alunos tem sido desafiador. Consideraram a oficina como um momento importante para abertura de diálogos entre IFCE e as escolas e por essa razão se mostraram dispostos a participar de momentos similares envolvendo formação em educação inclusiva.

A partir da troca de experiências durante a oficina, ficou claro que a educação inclusiva exige uma postura de constante reflexão e aprimoramento dos educadores. Os professores das escolas municipais de Ubajara trouxeram relatos que evidenciam as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, especialmente no atendimento a alunos com necessidades específicas, como o autismo e outros transtornos do desenvolvimento. Essa partilha de desafios não apenas enriqueceu o diálogo, mas também fortaleceu a compreensão de que o processo de inclusão requer esforços coordenados e colaborações entre as instituições de ensino. O envolvimento das escolas no evento mostrou-se essencial para fomentar uma rede de apoio, onde práticas inovadoras e metodologias adaptativas possam ser discutidas e implementadas de forma coletiva e contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oficina de experimentação inclusiva nos trouxe aprendizados valiosos, tanto do ponto de vista pedagógico quanto humano. A experiência reforçou a relevância de projetos de formação como o NAPNE nas Escolas para impulsionar uma educação inclusiva, promovendo a participação ativa e significativa de todos os alunos nas atividades científicas. Esperamos que essas práticas continuem a se expandir e se consolidar como parte essencial do ensino.

Acrescento ainda que dado os resultados positivos, a oficina foi replicada na Semana da Química do IFCE, com a intenção de atingir um público mais amplo dentro da

comunidade do IFCE e trazendo reflexões para alunos de todas os semestres do curso. A execução de eventos voltados a acessibilidade e inclusão dentro do Campus Ubajara tem sido um esforço contínuo de todos os membros do NAPNE. A cada pequena ação realizada, sentimos que gradativamente fomentamos uma cultura de acessibilidade, empatia e, sobretudo, acessibilidade atitudinal. Dessa forma, considero a experiência de participação no NAPNE e a execução desta ação em específico, como excelentes catalizadores para o aprimoramento de minhas práticas docentes, de modo que novas ações tenham mais força e adesão de mais participantes da comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

Brasil. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

Brasil. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

Brasil. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

Huang, C., Hwang, G., & Tsai, C. (2013). *A review of innovative technologies in virtual and laboratory learning environments*. Educational Technology & Society, 16(4), 85-99.

Ma, J., & Nickerson, J. V. (2006). *Hands-on, simulated, and remote laboratories: A comparative literature review*. ACM Computing Surveys, 38(3), 7.

Zhang, Z., Wang, Z., & He, M. (2017). *Accessible Virtual Laboratory Platforms in Education: A Literature Review*. International Journal of Inclusive Education, 21(8), 891-906.

Relato de Experiência NAPNE Ubajara: Criação de Material Inclusivo para a Comunicação do Núcleo Dentro do Campus Ubajara - IFCE

Emanoela Terceiro Silva

Valéria Cristina Nogueira

Melina Yara Del Mar Cantillo Castrillon

Joana D'arc da Silva Soares

INTRODUÇÃO

Os Núcleos de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), têm por objetivo a consolidação de uma cultura da “educação para convivência”, buscando promover a aceitação da diversidade e contribuir para a inclusão na instituição.

Atualmente, o IFCE possui 33 NAPNEs funcionando em seus 33 campi¹. Cada Núcleo desenvolve ações contextualizadas, conforme a realidade do campus em que se situa, visando garantir o alcance dos objetivos estabelecidos no Regulamento que orienta a constituição e o funcionamento dos NAPNEs na instituição².

O NAPNE, do campus Ubajara, dentre outras ações, periodicamente, realiza campanha sobre os tipos de acessibilidade, a fim de promover a conscientização da comunidade acadêmica – estudantes, professores, técnicos e outros profissionais – no que diz respeito à importância e à necessidade de adaptações visando a inclusão, em particular em contextos de formação e educação, como nos ambientes escolares.

A campanha é uma ação permanente, que consta no calendário de atividades anuais do Núcleo, e a sua realização acontece tanto através da produção e da divulgação de material impresso, como cartazes e folders, como através da criação e da postagem de conteúdos em mídias sociais, a exemplo do Instagram. Para executá-la, após diálogo em reunião, são designados(as) de dois a três membros do Núcleo, os quais, caso ainda não

¹ Disponível em: <https://ifce.edu.br/proext/napnes>. Acesso: 28 de outubro de 2024.

² Resolução 050/2015 que aprovou o Regulamento dos NAPNEs no IFCE. E Resolução CONSUP / IFCE Nº 143, de 20 de dezembro 2023, que altera o regulamento dos NAPNEs no IFCE.



conheçam sobre o assunto, devem primeiramente realizar pesquisas, estudos e reflexões acerca da temática acessibilidade, de modo a viabilizar e fundamentar, posteriormente, elaboração da campanha.

Nota-se que, nas últimas campanhas, realizadas em 2023 e 2024, os membros escolhidos para estar à frente e preparar os materiais e conteúdos para divulgação em meio digital foram sempre novos integrantes do Núcleo. Essa prática tem proporcionado uma oportunidade para que os membros novatos possam experienciar uma breve imersão em estudos sobre acessibilidade, inclusão, diversidade e educação inclusiva. Tais estudos, por sua vez, são fundamentais para a atuação de cada novo integrante do Núcleo, tanto a guisa de revisão para aqueles que conhecem os referidos assuntos, quanto como primeiro contato para os que não estão tão familiarizados com essas discussões.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a formação contínua dos membros do NAPNE, veteranos e novatos, é um processo intrínseco, haja vista o objetivo do Núcleo no que diz respeito, por exemplo, ao oferecimento de assessoria e suporte à gestão, às coordenações de cursos, à equipe pedagógica e aos colegiados dos cursos do IFCE quanto ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com necessidades específicas.

Por isso mesmo, pode-se afirmar que as realizações, pelo NAPNE, de ações, projetos, eventos e atividades têm se constituído também como espaços e tempos de formação tanto para a comunidade acadêmica, no geral, como para os seus próprios membros, em particular, uma vez que, antes da execução propriamente dita, são precedidas por momentos de leituras, reuniões e planejamento, nos quais os integrantes do Núcleo participam ativa e colaborativamente.

No que se refere à campanha sobre acessibilidade, em especial, observa-se o propósito de difundir, na sociedade, em geral, e, particularmente, entre a comunidade acadêmica, o entendimento presente na Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), inciso I, artigo 3º, que considera a acessibilidade como:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015).

O objetivo deste trabalho é relatar a experiência das autoras no que tange ao processo de criação e de postagem de conteúdo digital sobre acessibilidade que foi publicado, nos anos de 2023 e 2024, no *Instagram*, tanto no perfil oficial do IFCE, campus Ubajara, como no perfil do NAPNE Ubajara.

VISÃO GERAL DO IFCE CAMPUS UBAJARA

O IFCE, campus Ubajara, está localizado na região da Serra da Ibiapaba, no noroeste do estado do Ceará, que é reconhecida por sua geografia montanhosa, e por seu destaque em relação ao turismo natural e cultural. Nesse contexto, a instituição define como objetivo “[...] disponibilizar educação superior, básica, profissional e pluricurricular, especializada

na oferta de educação profissional técnica e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino”³, direcionada à comunidade ibiapabana.

Atualmente, o campus Ubajara oferta o curso subsequente Técnico em Alimentos; e os cursos de Ensino Superior: Tecnologia em Agroindústria, Tecnologia em Gastronomia e Licenciatura Plena em Química. Vale ressaltar, ainda, o processo vigente de implantação do curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio, cujo início das atividades letivas está previsto para janeiro de 2025.

Conforme dados do portal Em Números - IFCE⁴, o campus Ubajara tem, no momento, 384 alunos regularmente matriculados, cursando as disciplinas de seus respectivos cursos. São estudantes oriundos de vários municípios da região, como Tianguá, São Benedito, Ibiapina, Guaraciaba do Norte, Carnaubal, Croatá, Viçosa do Ceará e Ipu, bem como de cidades circunvizinhas da região, a exemplo de Sobral, Varjota e Frecheirinha, dentre outras, inclusive de outras regiões e de outros estados.

Diante disso, percebe-se a relevância social do referido campus para o desenvolvimento local, em especial quando se observa que a sua missão consiste em: “[...] participar integralmente da formação do cidadão, tornando-a mais completa, visando sua total inserção social, política, cultural e ética”⁵, à luz do que fora preconizado pela Lei 9394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

É importante ressaltar que, em tal processo, não se deve prescindir da formação em uma perspectiva inclusiva, ou seja, que considere as diferenças e as situações individuais como inerentes ao convívio social e, por decorrência, também ao convívio na própria instituição de ensino. Esta, por sua vez, tem a tarefa de promover uma educação baseada nos princípios da liberdade, do apreço à tolerância e do respeito à diversidade humana, garantindo igualdade de condições para o acesso, a permanência e o êxito acadêmico.

Nessa direção, situa-se o NAPNE, como Núcleo instituído a fim de pensar, propor, articular, acompanhar e assessorar ações, projetos e intervenções voltados para pessoas com necessidades específicas, visando fomentar a criação de um ambiente institucional inclusivo. Para tanto, dentre seus objetivos, elenca-se: “I - buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, educacionais, tecnológicas e atitudinais na Instituição de ensino”⁶.

Tais barreiras podem dificultar, reduzir ou mesmo impedir o acesso e a plena participação de pessoas com necessidades específicas na sociedade em geral, e, de forma mais particular, no ambiente escolar. Nesse contexto, podem ser observadas diversas consequências negativas decorrentes desses obstáculos, tais como o isolamento e a exclusão social dos estudantes, o baixo desempenho acadêmico, o aumento do absenteísmo e da evasão escolar, o bullying escolar, entre outras repercussões.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, no inciso IV do Art. 3º, define barreiras como:

³ Conforme disponível em: https://ifce.edu.br/ubajara/campus_ubajara/o-campus#acontent. Acesso: 29/10/2024, às 18h39.

⁴ Disponível em: <https://emnumeros.ifce.edu.br/>. Acesso: 29/10/2024, às 18h57.

⁵ Disponível em: https://ifce.edu.br/ubajara/campus_ubajara/o-campus#acontent. Acesso: 29/10/2024, às 19h22.

⁶ De acordo com a Resolução CONSUP / IFCE Nº 143, de 20 de dezembro de 2023. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/resolucoes/2023/anexo-resolucao-143.pdf/view>. Acesso: 29/10/2024, às 21h25.

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...] (Brasil, 1988).

Ainda no mesmo artigo, a LBI classifica as barreiras em seis tipos, a saber: barreiras urbanísticas; barreiras arquitetônicas; barreiras nos transportes; barreiras nas comunicações e na informação; barreiras atitudinais; e barreiras tecnológicas.

À vista disso, com o objetivo de corroborar o esforço de superação das barreiras existentes e de promover a acessibilidade de forma ampla, o NAPNE-Campus Ubajara tem investido em estratégias de comunicação por meio das redes sociais digitais, em particular do Instagram. Tais ações incluem a realização de campanhas digitais que abordam os diferentes tipos de acessibilidade, a fim de conscientizar a sociedade, de modo geral, e a comunidade acadêmica “ifceana” sobre a importância de garantir ambientes inclusivos.

A CONSTRUÇÃO DOS POST PARA INSTAGRAM

Post ou postagem são termos utilizados para se referir a uma publicação em uma página da Internet. Trata-se de um conteúdo concebido e preparado de modo bastante específico, através da combinação de textos, imagens, áudios e vídeos, para ser publicado em plataformas online, como sites, blogs e redes sociais. Por isso mesmo, a criação desse tipo de conteúdo pode exigir certo nível de expertise que coaduna-se conhecimentos das áreas de comunicação, design e tecnologia. Além disso, a criação e a publicação de postagens para redes sociais devem considerar o público-alvo ao qual se destinam, sendo essencial a adaptação do conteúdo para gerar engajamento, isto é, a interação do público através de cliques, comentários e curtidas.

Nesse sentido, é possível afirmar que a criação dos posts sobre acessibilidade representou um desafio para as autoras, considerando que todas possuem formações acadêmicas distintas, porém nenhuma possui formação específica ou relacionada à produção de conteúdo para as redes digitais. Além disso, não obstante sejam membros do NAPNE, nenhuma das autoras é especialista em inclusão ou acessibilidade.

No entanto, como integrantes do Núcleo, assumimos a responsabilidade de disseminar conhecimento e informações que ajudam a promover a inclusão. Deparamo-nos, então, com a necessidade de nos debruçarmos sobre o tema da educação inclusiva, a fim de nos prepararmos de maneira apropriada e devidamente referenciada sobre o assunto, garantindo que os posts da campanha sobre acessibilidade publicados no Instagram do NAPNE Ubajara fossem conteúdos academicamente embasados, e não meras opiniões do senso comum.

Ao reconhecer a necessidade de aprofundar os nossos conhecimentos sobre inclusão e acessibilidade, optamos por cursar o curso “Acessibilidade na Comunicação”, oferecido pela Escola Virtual Gov., uma plataforma de ensino a distância mantida pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), do Governo Federal. O curso, estruturado em quatro módulos, abordou temas essenciais para a acessibilidade comunicacional: conceito biopsicossocial, terminologia e demografia da pessoa com deficiência; legislação e

atribuições dos gestores na comunicação acessível; recursos e técnicas de acessibilidade na comunicação; e exemplos e práticas de comunicação acessível.

Essa formação contribuiu sobremaneira para embasar as nossas ações na referida campanha, pois proporcionou uma compreensão mais abrangente dos conceitos relacionados à acessibilidade comunicacional, e ofereceu ferramentas necessárias para quebrar as barreiras de comunicação presentes no ambiente educacional. Destacamos, em especial, o uso adequado da terminologia como um aspecto essencial da comunicação inclusiva, sobretudo tendo em vista que, historicamente, muitos termos foram desenvolvidos e utilizados a partir de uma perspectiva capacitista, refletindo uma visão preconceituosa e excludente.

Além disso, visando o desenvolvimento das postagens, realizamos uma pesquisa detalhada sobre acessibilidade. Para tanto, consultamos artigos e estudos de caso de outras organizações para fundamentar nosso trabalho, assim como também consultamos parte da legislação vigente que versa sobre o referido assunto. Definimos objetivos claros, focando em aumentar a conscientização sobre a importância da acessibilidade nas redes sociais.

Um dos manuscritos pesquisados foi o do autor Romeu Kazumi Sassaki, intitulado como: “Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação”, de março/abril de 2009. Esse artigo aborda sobre os seguintes temas: o que é inclusão; acesso x barreira; dimensões da acessibilidade; o lugar das tecnologias; o que diz a Constituição Federal; exemplos de acesso na dimensão arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

Além desse, pesquisamos também em outro artigo, “Inclusão: a Acessibilidade como Garantia de Educação de Qualidade”, elaborado por Cristina Hill Fávero e Helder Gomes Costa (2014). Esse escrito objetivou identificar e avaliar as acessibilidades que estão presentes na Rede Pública Municipal de educação da cidade de Juiz de Fora, utilizando questionários e entrevistas com gestores educacionais. A partir desse estudo, foi possível concluir que as acessibilidades oferecidas pelas escolas municipais, na referida cidade, ainda estão longe de serem consideradas de qualidade.

Esse cenário, por sua vez, pode refletir da realidade do Brasil, onde pessoas com necessidades específicas onde pessoas com necessidades específicas enfrentam dificuldades no acesso à educação, ao trabalho e à renda⁷. Assim, consideramos que pesquisas como essa podem ser replicadas em outros municípios do país. Elas servem para subsidiar as gestões municipais, Secretarias de Educação e instituições de ensino regulares em suas decisões, visando melhorar o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, bem como as perspectivas dos egressos escolares.

Outros documentos foram pesquisados. Fizemos uma leitura breve do curso de Acessibilidade e os Princípios do SUS: Formação Básica para Trabalhadores da Saúde, que trata de acessibilidade, acesso e o Sistema Único de Saúde (SUS); barreiras de acessibilidade; dimensões da acessibilidade (arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal) e assistência ao surdo na área de saúde como fator de inclusão social (Alves, 2019).

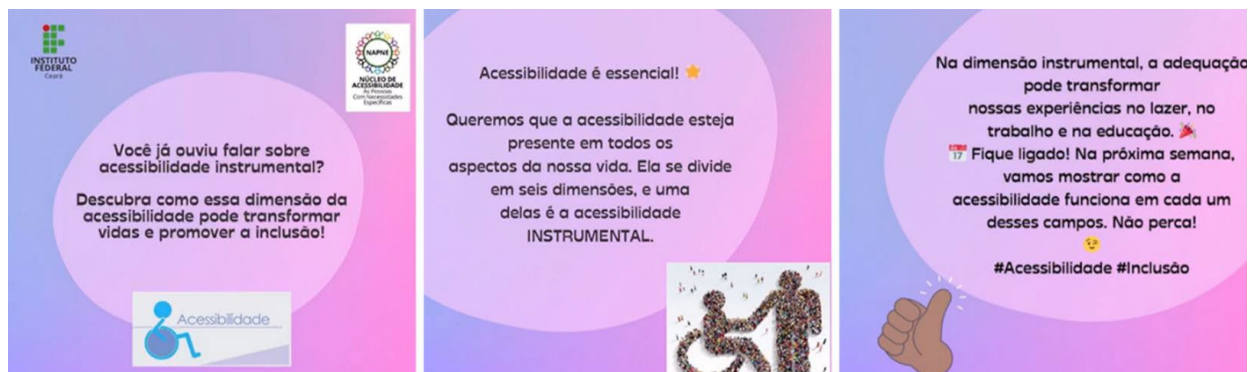
⁷ Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência, indica pesquisa divulgada pelo IBGE e MDHC. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/brasil-tem-18-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-indica-pesquisa-divulgada-pelo-ibge-e-mdhc>. Acesso: 30/11/2024, às 14h50.

Ademais, também realizamos o estudo da Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, citada anteriormente. A LBI foi instituída para assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Esta lei assegura, entre outros direitos, que todos tenham acesso a ferramentas e tecnologias assistivas, promovendo igualdade e autonomia.

Após esses momentos de estudos e discussões, iniciamos as etapas de elaboração e produção dos conteúdos para divulgação na campanha sobre acessibilidade. O aplicativo *Canva* foi utilizado para a elaboração das imagens e aplicativo *CapCut* foi utilizado para elaboração dos vídeos, ambos na versão gratuita. Vale ressaltar que adicionamos áudio ao material, para que pessoas com deficiência visual possam entender o conteúdo através de leitores de tela. Incluímos legendas nos vídeos, para que pessoas com deficiência auditiva possam acompanhar o conteúdo. Evitamos o uso de cores excessivamente claras para tornar o conteúdo mais acessível a pessoas com sensibilidade à luz. Utilizamos exemplos práticos e depoimentos para ilustrar o impacto positivo do uso da acessibilidade instrumental. Também empregamos *hashtags* relacionadas à acessibilidade, como #Acessibilidade, #Inclusão, e #EducaçãoInclusiva, para alcançar um público mais amplo e engajado.

Entre as postagens realizadas, inicialmente, destacamos as de Acessibilidade Instrumental e de Acessibilidade Metodológica, publicadas em período mais recente. A elaboração das postagens sobre Acessibilidade Instrumental foi planejada para ser divulgada em duas semanas. Na primeira semana, de 21 a 25 de outubro de 2024, buscamos enfatizar a importância da acessibilidade instrumental por meio de um vídeo de 48 segundos, conforme ilustrado logo a seguir (quadro 1):

Quadro 1 - Acessibilidade Instrumental na Rede Social - Instagram.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

A legenda utilizada para essa postagem foi: A acessibilidade instrumental é essencial para a inclusão em todas as áreas da vida. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) assegura que todos tenham acesso a ferramentas e tecnologias assistivas, promovendo igualdade e autonomia. Vamos juntos construir um mundo mais acessível! Referência: Sasaki, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Brasil, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 18 outubro 2024. #Acessibilidade #Inclusão #Direitos #LeiBrasileiraDeInclusão #Diversidade.

Na segunda semana, no período de 28/10/2024 a 31/10/2024, buscamos abordar sobre a Acessibilidade Instrumental no campo do lazer, trabalho e educação, em um vídeo de curta duração com 2 minutos e 4 segundos, como podemos observar no Quadro 2.

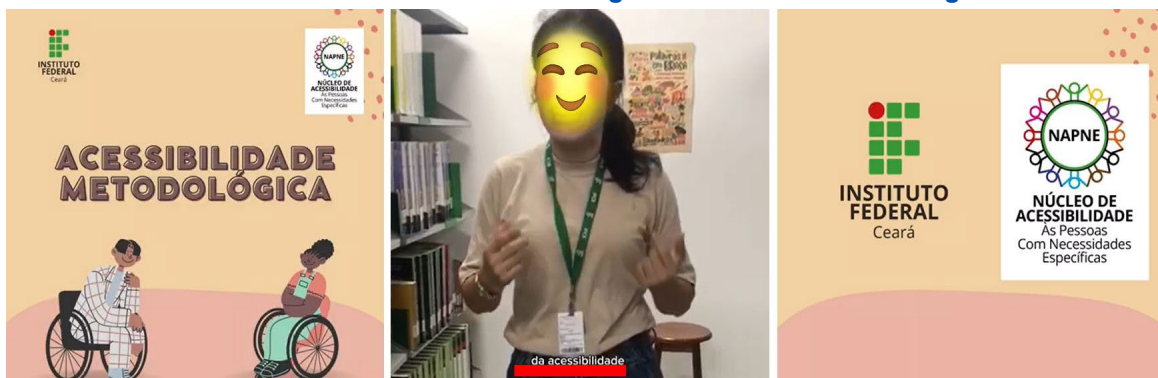
Quadro 2 - Acessibilidade Instrumental no campo do lazer, trabalho e educação.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

O segundo tema abordado foi a Acessibilidade Metodológica. Para explicar o significado desse tipo de acessibilidade, elaboramos um vídeo detalhado e de curta duração (45 segundos), com a participação de uma docente para explicar o conteúdo e da discente para organizar o cenário, bem como gravar o vídeo. Além disso, nos preocupamos em adicionar áudio ao vídeo para garantir a inclusão de pessoas com deficiência visual.

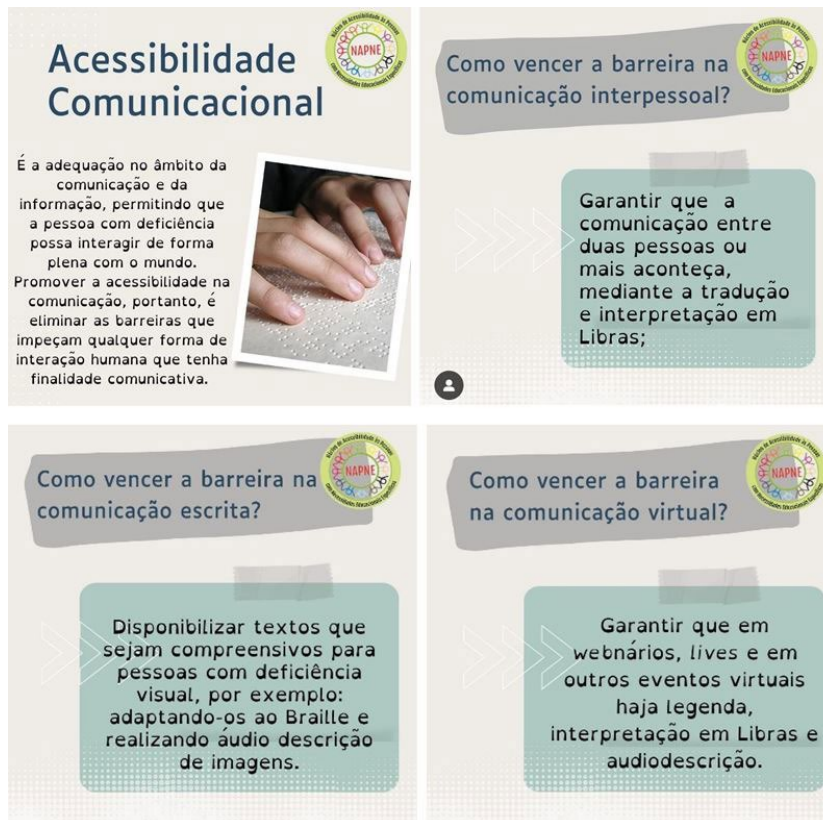
Quadro 3 - Acessibilidade Metodológica na Rede Social - Instagram.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

No ano anterior, a campanha abordou os temas Acessibilidade Comunicacional e Acessibilidade Atitudinal. Para tratar da acessibilidade comunicacional, foram publicados quatro posts, entre os dias 14 de abril e 5 de maio de 2023, conforme ilustrado no quadro 4. A intenção foi esclarecer como diferentes formas de comunicação podem se transformar em barreiras para pessoas com deficiência e transtornos de aprendizagem, evidenciando a importância de promover práticas inclusivas e acessíveis em todos os contextos.

Quadro 4 - Acessibilidade Comunicacional - Instagram.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Os posts foram elaborados utilizando a fonte *OpenDyslexic*, escolhida por levar em consideração as dificuldades de leitura enfrentadas por pessoas com dislexia. Além disso, utilizamos cores neutras para facilitar a compreensão do conteúdo. No contexto das postagens, apresentamos sugestões para superação das barreiras na comunicação escrita, destacando a importância de ferramentas de linguagem acessível. Fizemos referência, por exemplo, ao uso do Braille, um sistema tátil de leitura e escrita voltado para pessoas cegas. Também enfatizamos o uso de audiodescrição e de imagens como recursos adicionais para transmitir e comunicar informações.

Abordamos ainda estratégias para superação das barreiras na comunicação interpessoal, fazendo alusão à tradução e interpretação em Libras (Língua Brasileira de Sinais), a principal forma de comunicação da maioria das pessoas surdas. Todos os posts incluíram ainda audiodescrição das imagens, garantindo maior acessibilidade para pessoas com deficiência visual.

Para tratar do tema da Acessibilidade Atitudinal, recorremos a mesma estratégia utilizada na postagem anterior, ou seja, optamos por cores neutras e pela fonte *OpenDyslexic*, a fim de garantir maior acessibilidade visual. Como ilustrado nas imagens do Quadro 5, foram publicados quatro posts no Instagram, distribuídos ao longo de quatro semanas, em junho de 2023.

O primeiro post apresentou o conceito de acessibilidade atitudinal, que busca eliminar preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade em relação às pessoas com necessidades específicas. Os três posts seguintes trouxeram sugestões práticas sobre como adotar atitudes mais inclusivas. Entre elas, destacamos

orientações como: em uma conversa, dirigir-se diretamente à pessoa com deficiência; evitar o uso da expressão “pessoa portadora de deficiência”; e perguntar diretamente como a pessoa com deficiência prefere ser tratada.

O objetivo desses posts foi explicar como certas atitudes podem causar constrangimento às pessoas com deficiência, além de refletir sobre como nossos comportamentos, frequentemente, estão imbuídos de preconceitos, estereótipos e outras formas de discriminação que reduzem a autonomia e a dignidade do outro.

Quadro 5 - Acessibilidade Atitudinal - Instagram.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Para as próximas etapas da campanha, o Núcleo precisará ampliar o trabalho que vem realizando, abordando temas relacionados a outros tipos de acessibilidade, como a acessibilidade arquitetônica, programática, digital, nos transportes, entre outros. É, no entanto, fundamental não perder de vista os temas já explorados, dado que essas dimensões se interseccionam e devem ser compreendidas (e atendidas) em sua relação de complementaridade.

Nesse sentido, é importante ressaltar que não se deve prescindir dessa abordagem integrada, haja vista que cada tipo de acessibilidade contribui para a eliminação de barreiras específicas, porém, juntas, podem promover, de fato, a inclusão que atenda às diferentes necessidades, de diferentes pessoas, em diferentes contextos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

As redes sociais desempenham um papel importante na sociedade atual, permitindo interações e compartilhamento de informações. Elas são essenciais para aumentar a divulgação de um determinado assunto, alcançando mais pessoas. Com a crescente

competição entre plataformas, destacam-se que o Instagram é uma das que melhor atendem às necessidades dos usuários, permitindo a criação e compartilhamento de fotos, histórias e vídeos pelos usuários (Oliveira, 2022).

Ao refletirmos, em particular, sobre as duas postagens publicadas mais recentemente no Instagram, compreendemos, no que diz respeito à dimensão instrumental, que

No campo do lazer, é essencial a adequação dos aparelhos, equipamentos, ferramentas e outros dispositivos que fazem parte dos locais de lazer, pois tradicionalmente, os agentes do lazer ignoram as limitações físicas, sensoriais e mentais de algumas pessoas com deficiência. No campo do trabalho, a acessibilidade total nos instrumentos e utensílios de trabalho, como ferramentas, máquinas, equipamentos, lápis, caneta, teclado de computador, é fundamental. No campo da educação, é necessária a adaptação da forma como alguns alunos poderão usar o lápis, a caneta, a régua e todos os demais instrumentos de escrita, normalmente utilizados em sala de aula, na biblioteca, na secretaria administrativa, no serviço de reprografia, na lanchonete, na quadra de esportes, etc. As bibliotecas deverão possuir livros em Braille, produzidos pelas editoras de todo o Brasil, e dispositivos que facilitem anotar informações tiradas de livros e outros materiais, manejar gavetas e prateleiras, manejar computadores e acessórios (Sasaki, 2009).

E no que tange à dimensão metodológica, Sasaki (2009) relata que:

No campo do lazer, é necessária a substituição da forma tradicional, que não considera as necessidades especiais de certas pessoas, para que os gestores de serviços de lazer estabeleçam novas propostas e acordos com os usuários com deficiência. No campo do trabalho, é fundamental a adequação dos métodos e técnicas de trabalho, incluindo treinamento e desenvolvimento de recursos humanos, execução de tarefas, ergonomia, novo conceito de fluxograma e empoderamento. No campo da educação, é crucial o ensino e aplicação dos 15 estilos de aprendizagem, a teoria das inteligências múltiplas e a utilização de materiais didáticos adequados às necessidades especiais. Todos os integrantes da comunidade escolar devem ser informados e capacitados sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas para que sua aplicação se torne uma prática comum em toda a escola. Professores e alunos têm, no uso das inteligências múltiplas, o fator *sine qua non* do sucesso do ensino e da aprendizagem.

A análise dos resultados das postagens no Instagram revelou que o primeiro vídeo (quadro 1) apresentou 1410 visualizações, 15 interações, com 12 curtidas e 3 compartilhamentos. O segundo vídeo (quadro 2) apresentou 1041 visualizações, 15 interações, com 8 curtidas e 7 compartilhamentos. E o terceiro vídeo (quadro 3) apresentou 434 visualizações, 15 interações, com 12 curtidas e 3 compartilhamentos. Destaca-se que o terceiro vídeo foi postado por último no Instagram do NAPNE Ubajara.

Ainda não recebemos *feedback* dos seguidores. Diante disso, será planejada alguma atividade para verificar se os nossos materiais estão apresentando clareza das informações elaboradas. Pretendemos realizar uma pesquisa de satisfação com os seguidores do Instagram, solicitando que avaliem a acessibilidade e a compreensão do conteúdo. Além disso, planejamos organizar sessões de *feedback* ao vivo, onde os usuários poderão compartilhar suas opiniões e sugestões em tempo real. Essas atividades nos ajudarão a identificar áreas de melhoria e a garantir que nossos materiais atendam às necessidades de todos os usuários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada pelo NAPNE Ubajara na criação e postagem de conteúdo digital sobre acessibilidade no Instagram, tanto no perfil oficial do IFCE campus Ubajara, como no perfil próprio do Núcleo, demonstrou a importância de materiais inclusivos na comunicação institucional. Os resultados das postagens, que abordaram a acessibilidade instrumental e metodológica, evidenciam um engajamento significativo, com um total de 2885 visualizações e 45 interações nos três vídeos publicados.

O primeiro vídeo, com 1410 visualizações, destacou-se pelo maior alcance, enquanto o segundo e o terceiro vídeos, com 1041 e 434 visualizações, respectivamente, mantiveram um nível frequente de interações. A análise dos dados revela que, apesar das variações no número de visualizações, a resposta do público em termos de curtidas e compartilhamentos foi positiva, indicando um interesse às iniciativas de acessibilidade promovidas pelo NAPNE, campus Ubajara.

Para aprimorar as postagens do NAPNE no Instagram, podemos implementar uma abordagem mais interativa e engajadora. Uma ideia é criar conteúdos que incentivem a participação dos seguidores, como enquetes, perguntas e desafios relacionados à acessibilidade. Além disso, podemos aumentar a frequência de postagens educativas que expliquem conceitos de acessibilidade de forma clara e prática, utilizando exemplos do dia a dia. Outra estratégia é monitorar as tendências e atualizações das redes sociais para adaptar nossas postagens às melhores práticas e novas funcionalidades, garantindo que o conteúdo permaneça relevante e atrativo. Essas ações ajudarão a fortalecer a presença do NAPNE no Instagram e a promover uma cultura de inclusão e acessibilidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Aline da Silva. **Curso acessibilidade e princípios dos SUS**. Parte I. Módulo 3. Acessibilidade: barreiras e soluções. Rio de Janeiro : Fiocruz/Icict, 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 18 outubro 2024.

FÁVERO, Cristina Hill; COSTA, Helder Gomes. **Inclusão: a Acessibilidade como Garantia de Educação de Qualidade**. In: XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2014.

OLIVEIRA, Lucas Fernandes Pedrosa de. **Usabilidade e acessibilidade: um estudo de caso com a plataforma de rede social Instagram**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Sistema de Informação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

Organizador



Leonardo Ribeiro de Barros

Professor de Libras do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (IFCE) e Professor Formador da Licenciatura em Pedagogia (UECE). Mestre em Educação Bilíngue, pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES); Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (UFMS); Especialista em Educação Inclusiva com Ênfase em Libras (UFMS); Especialista em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à EJA (IFRN); Especialista em Libras pela (FAVED); Especialista em Educação Especial (UCAM); e Especialista em Orientação Educacional (UNIFCV); Licenciado em Letras: Português/Literatura (UFF); Licenciado em Pedagogia (UNIDOMBOSCO); Licenciado em Letras: Inglês (UNESA); e Licenciado em Libras (ETEP). Possui certificados de proficiência em Libras (PROLIBRAS/UFSC) e de Inglês (CAE Cambridge Assessment English) e TOEFL. Possui certificados internacionais como professor de inglês, a saber, o TESOL (ILAC, Canadá) e CELTA (Cambridge Assessment English). Pesquisador vinculado ao Núcleo de Exames e Pesquisas sobre a Libras (NEPLIBRAS/INES) e ao Grupo de Estudos sobre Educação para as Diferenças e Estudos Surdos na Perspectiva Interdisciplinar (GEDESPI/UFC). Coordenador do Projeto de Extensão Ceramió, Coordenador do Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e Vice-Coordenador do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDS), todos do IFCE Campus de Boa Viagem.

Autores



Amanda Larissa Castelo Barbosa

Graduanda em Licenciatura em Educação Física no IFCE, membro do Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne IFCE) e integrante do grupo de pesquisa em Educação física, saúde e Inclusão (GPEFSI/IFCE). Surda, ex bolsista de Iniciação científica e Iniciação tecnológica.



Cauê Juca Ferreira Marques

Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Área: Letras/Subárea: Libras) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE campus Acopiara. Graduado em Letras-Libras (Licenciatura) pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2021). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade do Maciço de Baturité - FMB (2022). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação para as Diferenças e os Estudos Surdos na Perspectiva Interdisciplinar - GEDESPI (CNPq/UFC).



Edna Maria Jucá Couto Amorin

Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Possui Bacharelado, Licenciatura e Mestrado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e o Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP). Está cursando uma segunda graduação em Letras Libras para licenciados pelo Centro Universitário UniUnica e é membra do NAPNE Acopiara desde 2019.



Emanoela Terceiro Silva

Professora EBTT do IFCE, Campus Ubajara. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE, 2008) e Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC, 2011). Tem pesquisas em Educação, com foco em Trabalho, Crises Ambientais e Educação Ambiental. Possui também interesse em Didática e Formação de Professores. Foi professora substituta da FUNECE e, atualmente, é membro do Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), do IFCE, campus Ubajara.



Emanuelle de Souza Barbosa

Pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco UFPE/CAA 2009. Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial - PET do MEC/SESu/DIFES de 2011 a 2013. Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC/UFPE/CAA). Doutora em Educação (UFPE-PPGE). Integrante do grupo de Pesquisa GESTOR - Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre cadastrado no diretório do CNPq. Professora no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).



Erick Alves Saraiva

Licenciando de Química do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) Campus de Boa Viagem. Monitor bolsista do Projeto Nada Sobre Nós sem Nós - Ano 2 vinculado ao Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Campus Boa Viagem.



Francisca Liana Urquiza Oliveira

Licenciada em Pedagogia (UESPI). Pós-graduada em Libras e Docência do Ensino Superior (ambas pela UESPI). Acadêmica de Letras-Libras (UFPI); atualmente é Professora efetiva da Rede Municipal de Piri-piri-PI.



Francisco Eudenis Alves da Silva

Graduando do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e estudante do Curso Técnico Subsequente em Tradução e Interpretação de Libras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará campus Acopiara.



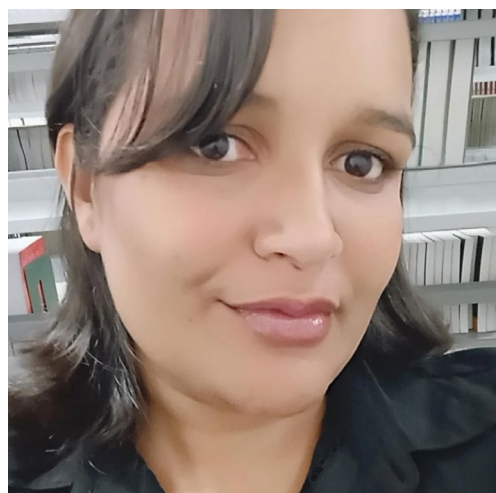
Igor Lima Rodrigues

Possui graduação em Pedagogia e Especialização em Avaliação Educacional pela Universidade Estadual do Ceará (2004). É mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2007). Atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. É docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia do campus Canindé. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação a Distância, Formação de Professores, Informática Educativa, Moodle e Avaliação Educacional.



Inácia Marina Souza Silva

Graduada em Pedagogia (UESPI). Especialista em Educação Infantil (UFPI). Especialista em Libras(UESPI). Especialista em Docência do Ensino Superior (São Judas Tadeu). Professora efetiva da Rede Municipal de Piri-piri-PI. Acadêmica de Letras-Libras (UFPI).



Joana D'arc da Silva Soares

Discente do Curso de Licenciatura Plena em Química do IFCE, Campus Ubajara. Atualmente, é membro do Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), do IFCE, campus Ubajara.



Johnny Rocha Crisóstomo

Professor de Sistemas de Computação no Instituto Federal do Ceará (IFCE), campus Boa Viagem. Especialista em Engenharia da Computação pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Graduado em Redes de Computadores pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE). Vice-coordenador do Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE/Boa Viagem).



José Ricardo Mota

Técnico em Assuntos Educacionais IFCE campus Iguatu. Graduado em Letras Português/Inglês (2011) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE/FECLI). Especialização em Educação Inclusiva (2012) pela Faculdades Montenegro; Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (2022) pelo PROFEPT/IFPB; Coordenador do Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE/Iguatu) desde 2021; Consultor colaborador do Laboratório de Estudos da Tradução e Audiovisual (LETCAA), FECLI/UECE e Consultor em AD e revisor Braille da CIADI (Central de Audiodescrição e Interpretação de Iguatu).



Kácio de Lima Evangelista

Graduado em Letras Libras pela Universidade Federal do Ceará – UFC (2017) e é especialista em A Moderna Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC-RS (2020). Desde 2017 é professor de Libras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE campus Ubajara e desde 2022 coordena o Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas - Napne da instituição.



Leonardo Ribeiro de Barros

Professor de Libras do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (IFCE) e Professor Formador da Licenciatura em Pedagogia (UECE). Mestre em Educação Bilíngue, pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES); Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (UFMS); Especialista em Educação Inclusiva com Ênfase em Libras (UFMS); Especialista em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à EJA (IFRN); Especialista em Libras pela (FAVED); Especialista em Educação Especial (UCAM); e Especialista em Orientação Educacional (UNIFCV); Licenciado em

Letras: Português/Literatura (UFF); Licenciado em Pedagogia (UNIDOMBOSCO); Licenciado em Letras: Inglês (UNESA); e Licenciado em Libras (ETEP). Possui certificados de proficiência em Libras (PROLIBRAS/UFSC) e de Inglês (CAE Cambridge Assessment English) e TOEFL. Possui certificados internacionais como professor de inglês, a saber, o TESOL (ILAC, Canadá) e CELTA (Cambridge Assessment English). Pesquisador vinculado ao Núcleo de Exames e Pesquisas sobre a Libras (NEPLIBRAS/INES) e ao Grupo de Estudos sobre Educação para as Diferenças e Estudos Surdos na Perspectiva Interdisciplinar (GEDESPI/UFC). Coordenador do Projeto de Extensão Ceramió, Coordenador do Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e Vice-Coordenador do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDS), todos do IFCE Campus de Boa Viagem.



Leygis Karoline Sampaio Silva

Graduada em Pedagogia (UNOPAR), Filosofia (UFPI) e Acadêmica de Letras-Libras (UFPI). Especialista em Atendimento Educacional Especializado - AEE (FAVENI), Psicopedagogia Clínica e Institucional (FACAPI), Libras e Educação Especial (ICSH), Docência nos Ensinos, Médio, Técnico e Superior (FABEMP) e Currículo e Práticas Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UFPI).



Lucas Fonseca Bezerra

Bacharel em Química. Mestre e Doutor em Química Inorgânica. Professor do IFCE Campus Ubajara desde 2022 e membro do Napne, onde tem atuado como coordenador de projetos de extensão na área de Educação Inclusiva.



Maria Elizangela dos Santos Augusto

Possui formação em Pedagogia pela Umesp (2016), especialização em Libras pela Faculdade de Educação São Luís (2017) e pós graduada em Tradução, interpretação e docência em Libras pela Faculdade Via Sapiens (2022). Atualmente é tradutora intérprete de Libras e coordenadora do Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas(Napne) no IFCE. Pós graduanda em psicopedagogia pela Uniasselvi e integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Física, Saúde e Inclusão (GPEFSI/IFCE).



Melina Yara Del Mar Cantillo Castrillon

Licenciada em Química e Engenheira Química. Especialista em Educação Inclusiva, Neuropedagogia e Psicopedagogia, Mestre em Química e Doutora em Engenharia Química. Tem 7 anos de experiência em docência na área de Química e 2 anos dedicados à Educação Inclusiva. Foi membro do Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) do IFCE, campus Ubajara no ano 2022. Atuou no 2024 como Professora Temporária de Química no CEJA Professor Gilmar Maia de Sousa.



Mirian Silva Freitas

Possui Graduação em Licenciatura em Educação Física pelo IFCE (2024), Pós Graduanda em Fisiologia do Exercício pela Unifaveni. Integrante do grupo de estudos e pesquisas em Educação Física Escolar (GEPEFE/UECE). Integrante do grupo de pesquisa em Educação física, saúde e Inclusão (GPEFSI/IFCE). Integrante do Núcleo de acessibilidade a pessoas com necessidades específicas (Napne IFCE Canindé). Ex bolsista de Iniciação científica, iniciação tecnológica, monitoria, e residência pedagógica.



Náldia Paula Costa dos Santos

Doutora em Educação PPGED - UFPI. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí - PPGED - UFPI (2015). Graduada em Matemática pela Universidade Estadual do Piauí (1998). Integrante do Grupo de estudo e pesquisas sobre o ensino e formação de professores de Ciências - GRUPEC, e do grupo de pesquisa: Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Naturais, Matemática e Música do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE/ Campus Ubajara, atuando na linha de pesquisa: Educação Matemática na Formação Inicial e Continuada de Professores. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Metodologias do Ensino da Matemática, Estágios Supervisionados; Pesquisa em Educação. Prof^a efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE/ Campus Ubajara, atuando na área de Educação Matemática.



Natália Regina Oliveira Lima da Silva

Licenciatura em pedagogia (Uninassau). Especialista em educação especial e inclusiva e libras Formação técnica em tradução e interpretação pelo (IEEL). Formação técnica intérprete educacional pela (UNINTESE). Tradutora e intérprete de língua de sinais pelo IFPI instituto Federal de Piri-piri - Piauí. Professora e intérprete de libras (CAS) centro de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez. Formação técnica professor de libras (INILIBRAS). Acadêmica em Letras Libras UFPI - PARPOR.



Nathalia Almeida Alves

Professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal do Ceará (IFCE), campus Boa Viagem. Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras na Universidade Estadual do Ceará (Profletras - UECE). Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Sete de Setembro (FA7 - atual UNI7). Graduada em Letras – Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).



Raquece Mota Honório Cruz

Mestra em Linguística Aplicada (2021). Especialista em Libras (2024). Especialista em Educação Inclusiva (2013). Graduada em Letras Português/Inglês (2009). Professora de Libras do IFCE campus Acopiara. Coordenadora do Centro de Libras e do curso Técnico Subsequente em Tradução e Interpretação de Libras.



Resilândia Leitão Lima de Araujo

Graduada em Pedagogia pela Flated (2016), Especialista em Libras pela UVA (2019). Cursando Letras Libras IFCE campus Acopiara. Trabalho de interprete de Libras no IFCE Acopiara Professora bilíngue na prefeitura de Acopiara.



Rodrigo Alves Silva

Graduado em Letras Português (UFPI). Mestre e Doutor em Letras - Estudos de Linguagem (UFPI). Atualmente é professor de Língua Portuguesa e Linguística no IFCE campus Acopiara.



Talita Dantas Pinto

Professora de Língua Espanhola no Instituto Federal do Ceará (IFCE) campus Boa Viagem. Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGLin - UFC). Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com Mobilidade Acadêmica Internacional na Universidad de Granada (UGR), Espanha (2018-2019). Membro do Grupo de Pesquisas Sociolinguísticas (SOCIOLIN-CE).



Thaidys da Conceição Lima do Monte

Doutora em Educação pelo PPGE/UECE. Mestre em Educação pelo PPGE / UECE com área de concentração em formação de professores(2016) . Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Estadual do Piauí (2000). Especialista em Violência Doméstica contra crianças e adolescentes pela USP (2004), especialista no ensino de Educação Física pela FFB (2008) e Especialista em Atendimento Educacional Especializado (2012) na modalidade de

educação especial. Atualmente é professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE Campus Canindé. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Física, Saúde e Inclusão (GPEFSI/IFCE). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Saúde e Exercício Físico (IFCE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPFE/UECE). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em formação para a pesquisa, Formação de professores, Saúde e Inclusão Sociolinguísticas (SOCIOLIN-CE).



Tiago Pereira Leite

Graduado em Licenciatura Letras/Português pela UFC (2022). Cursando a especialização em Tecnologias Educacionais pelo IFCE de Maranguape. Aluno do Projeto de Extensão Ensino de Metodologias para o Ensino Médio e Preparação para o Enem na Educação de Surdos (UFPel).



Valéria Cristina Nogueira

Professora EBTT do IFCE, Campus Ubajara. Doutora em Biotecnologia em Saúde, Mestre em Nutrição e Saúde, e Especialista em Docência no Ensino Superior e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Também possui especialização em Nutrição Clínica. Atualmente, é membro do Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), do IFCE, campus Ubajara.



Vanessa Guedes Ribeiro

Mestranda em Tecnologias Emergentes da Educação pela Must University, pós graduada em Libras, Atendimento Educacional Especializado e Inclusivo, Docência do Ensino Superior, Formação para Tradutores e Interpretes de Libras, graduada em Pedagogia pela Unific e Letras Libras pela UFPB. Intérprete de Libras no IFCE campus Acopiara, servidora Pública da Prefeitura Municipal de Iguatu, membra do NAPNE do campus Acopiara e do grupo de estudos GEDESPI.



Vitória Nogueira Freitas

Licenciada em Ciências Biológicas - IFCE campus Acopiara, Técnica em Tradução e Interpretação em Libras - IFCE campus Acopiara, Intérprete de Libras do IFCE campus Acopiara e Intérprete de Libras da Urca.



Wanderléia Costa Silva

Graduada em Licenciatura em Pedagogia (ISEPRO) Pós em Docência do Ensino Superior (ISEPRO) Pós em Psicopedagogia Clínica e Institucional (ISEPRO) Pós em Educação Especial com Habilitação em libras (FAEPI).

Índice Remissivo

A

acadêmica 32, 33, 41, 44
acessibilidade 13, 14, 18, 19, 32, 37, 38
ações 12, 13, 14, 18, 22, 24, 30, 35, 40, 41, 42, 43, 44, 45
alunos 12, 14, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 42, 43, 44, 48, 49, 50, 51, 52, 56, 57, 59
ambiente 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 22, 23, 29
ambientes 13, 15, 32, 33, 38,
âmbito 14, 22, 39, 41, 42, 44, 45
anticapacitismo 22, 29
aprendizado 23, 26, 34, 37, 38
atendimento 14, 32, 34, 35, 39, 40, 41, 42, 45

B

barreiras 12, 13, 17, 22, 39, 41, 46

C

capacitação 34, 40, 44
capacitismo 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30
comunidade 12, 16, 20, 40, 41, 43, 44, 45
conhecimentos 12, 13, 34, 36, 49
conscientização 29, 42, 43
contexto 12, 13, 18, 19, 20, 22, 25, 29
continuada 14, 20, 32, 33, 34, 35, 38

D

deficiência 13, 14, 16, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29
desenvolvimento 27, 35, 43, 44, 46
didática 26, 51, 56
dignidade 29
direitos 14, 19, 20, 29, 42, 43, 45, 46, 51, 57
discentes 19, 23, 27, 29, 31, 32
diversidade 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 22, 29
docente 27, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38

E

educação 13, 14, 15, 19, 20, 22, 23, 26, 29, 30
educacionais 19, 32, 33, 34, 35
educacional 12, 13, 14, 20, 22, 29
empatia 20, 29
ensino 13, 14, 15, 16, 17, 28, 31, 32, 34, 35, 36, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 47
escola 13, 14, 16, 17, 20, 29, 31, 33, 34, 35, 43, 47
escolar 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 29
espaço 12, 13, 19, 20, 29, 34, 35, 43, 45
específicas 14, 18, 23, 27, 32, 33, 35, 36, 37
estratégias 36, 40, 49, 51, 57
estudantes 12, 13, 14, 19, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46
exclusão 12, 13, 19, 22
exclusões 22, 29

F

formação 14, 15, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38

H

humana 15, 16, 22, 29

I

inclusão 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 29
inclusiva 13, 15, 19, 20, 22, 29
institucional 13, 14, 44, 45
instituições 13, 15, 31, 33, 35, 42

L

limitações 22, 34, 41, 45

N

necessidades 13, 14, 26, 32, 33, 34, 35, 36, 37

P

pedagógicas 13, 34, 40, 46

peças 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26,
29, 31, 33, 34, 37, 40, 41, 42, 43, 45

práticas 26, 29, 36, 37, 45, 49, 50, 51

preconceito 17, 22, 24, 25, 29

preconceitos 15, 17, 26, 28, 29

processo 14, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 39, 43, 44, 46, 47

professores 14, 18, 23, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38,

profissionais 15, 19, 33, 34, 35, 36

R

respeito 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 29

S

segregação 22, 31

sistema 6

sociedade 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 22, 29, 33, 41, 42,
43, 45, 49, 57, 58

surda 43, 44, 48, 49, 50, 51, 52, 56, 57, 58, 59

surdos 43, 46, 48, 49, 50, 51, 56, 57, 58, 59


AYA EDITORA
2024

