



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MILENE RODOLFO DE PAULA

**A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA POR SUJEITOS COM
DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO A PARTIR DAS MEMÓRIAS DE ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS**

FLORIANÓPOLIS
Junho, 2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Paula, Milene Rodolfo de
A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA POR SUJEITOS
COM DEFICIÊNCIA : UM ESTUDO A PARTIR DAS MEMÓRIAS DE
ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS / Milene Rodolfo de
Paula ; orientadora, Maria Sylvia Cardoso Carneiro
, 2019.
82 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Ciências da Educação, Graduação em Pedagogia,
Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Educação Especial. 3.
Alfabetização . 4. Sujeitos com deficiência . 5.
Ensino Superior . I. Carneiro , Maria Sylvia
Cardoso . II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Graduação em Pedagogia. III. Título.

MILENE RODOLFO DE PAULA

**A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA POR SUJEITOS COM
DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO A PARTIR DAS MEMÓRIAS DE ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS**

Trabalho de Conclusão de Curso de
Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal de Santa Catarina,
sob orientação da Profa. Dra. Maria Sylvia
Cardoso Carneiro.

FLORIANÓPOLIS

Junho, 2019

*Dedico essa pesquisa à minha aluna Sara.
Sara, você é capaz de aprender e fazer tudo
que um dia sonhou.
Nunca acredite em quem te disser o
contrário!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família e amigos, que nunca deixaram de acreditar em mim e me apoiaram em meus maiores desafios. Agradeço também a todos os professores que me inspiraram e inspiram diariamente: Espero estar ensinando para meus alunos tudo o que vocês já me ensinaram.

Por fim agradeço aos sujeitos com deficiência que foram meus alunos ou passaram pela minha vida de alguma forma nesses (primeiros) quatro anos de Pedagogia. Vocês são a razão pela qual eu pesquiso e estudo diariamente. Essa pesquisa nunca seria possível sem vocês. Cada um de vocês, ao passar pela minha vida, deixou um pedacinho seu comigo. Espero estar retribuindo.

Essa pesquisa é para vocês.

RESUMO

O objetivo da presente pesquisa é compreender o processo de apropriação da linguagem escrita por sujeitos universitários com deficiência, a partir de suas memórias. As hipóteses iniciais apontam para uma insuficiência na formação inicial de pedagogas(os) no que se refere a práticas pedagógicas com sujeitos da educação especial, levando à frequente exclusão dos sujeitos com deficiência dentro de sala de aula e deixando a cargo do professor auxiliar de educação especial o planejamento e execução de atividades com esses estudantes. No que diz respeito aos familiares, experiências acadêmicas e profissionais da pesquisadora possibilitaram a percepção de uma postura predominantemente assistencialista, levando à proteção excessiva e à não credibilidade na capacidade e postura ativa dos sujeitos com deficiência, prejudicando, desse modo, sua apropriação da linguagem escrita e, conseqüentemente, sua escolarização. O referencial teórico no qual se embasa essa pesquisa é a concepção Histórico-Cultural e a abordagem metodológica é qualitativa com o uso de Narrativas Orais. Os procedimentos utilizados para coleta de dados empíricos consistiram em entrevistas semiestruturadas a partir de um roteiro com questões norteadoras a dois estudantes universitários com deficiência. Apesar de a pesquisa não ter focado nas hipóteses iniciais como fator limitador, ao revisitá-las, foi possível compreender que tanto as legislações que asseguram o direito à educação de sujeitos com deficiência, quanto a postura de professores e familiares influenciam diretamente a apropriação da linguagem escrita nesses sujeitos. Entretanto, cada um, diante de suas características, lida com essas influências do meio social e se constitui de forma singular. Não é possível, portanto, afirmar que esses aspectos influenciarão todos os sujeitos da mesma forma.

Palavras-chave: Alfabetização; estudantes com deficiência; ensino superior; narrativas orais; linguagem escrita.

ABSTRACT

The objective of this research is to comprehend the process of appropriation of the written language on university students with disabilities from their memories. The starting hypotheses point to an insufficiency in the initial formation of pedagogues in what refers to pedagogical practices with special education subjects, leading to frequent exclusion of the subjects with disabilities inside the classroom and leaving the role of planning and execution of activities with these students to the auxiliary teacher. Concerning the relatives, academic and professional experience made possible the perception of a predominantly assistentialist posture, leading to excessive protection and non-credibility of capabilities and active postures of the subjects with disabilities, impairing, thusly, their appropriation of the written language and, consequently, their schooling. The theoretical reference to which this research is based is Historical-Cultural, since the methodological approach is qualitative with the use of Oral Narratives. The procedures used for the collection of empirical data consisted of semi-structured interviews based on a script with guiding questions to two university students with disabilities. Despite the research not focusing on the initial hypotheses as a limiting factor, at revisiting them, was possible to comprehend both legislation, that ensure the right to education of subjects with disabilities, and the posture of teachers and relatives influence directly the appropriation of the subjects written language. However, each one, from their characteristics, deals with these influences of the social environment and is constituted in a singular way. Therefore, it's not possible to claim that all these aspects will influence the subjects in the same way.

Keywords: Literacization; students with disabilities; higher education; oral narratives; written language.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Registro pessoal sobre barreiras arquitetônicas.....	48
FIGURA 2 – Registro pessoal sobre barreiras comunicacionais e informacionais....	48
FIGURA 3 – Registro pessoal sobre barreiras atitudinais.....	49
FIGURA 4 – Registro pessoal sobre barreiras atitudinais.....	49
FIGURA 5 – Registro pessoal sobre barreiras atitudinais.....	49
FIGURA 6 – Registro pessoal sobre barreiras atitudinais.....	50
FIGURA 7 – Registro pessoal sobre barreiras atitudinais.....	50
FIGURA 8 – Registro pessoal sobre inclusão de estudantes em sala de aula.....	50
FIGURA 9 – Registro pessoal sobre a linguagem escrita de estudantes acompanhados.....	51
FIGURA 10 – Registro pessoal sobre a linguagem escrita de estudantes acompanhados.....	51
FIGURA 11 – Registro pessoal sobre a linguagem escrita de estudantes acompanhados.....	52
FIGURA 12 – Registro pessoal sobre a linguagem escrita de estudantes acompanhados.....	52
FIGURA 13 – Registro pessoal sobre a participação de familiares de estudantes acompanhados.....	52
FIGURA 14 – Registro pessoal sobre a participação de familiares de estudantes acompanhados.....	53

LISTA DE SIGLAS

- AEE:** Atendimento Educacional Especializado
- CAE:** Coordenadoria de Acessibilidade Educacional
- CED:** Centro de Ciências da Educação
- CENESP:** Centro Nacional de Educação Especial
- CF:** Constituição Federal
- CFH:** Centro de Filosofia e Ciências Humanas
- CONADE:** Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
- EE:** Educação Especial
- EED:** Departamento de Estudos Especializados em Educação
- EUA:** Estados Unidos da América
- FHC:** Fernando Henrique Cardoso
- IBC:** Instituto Benjamin Constant
- IES:** Instituto de Ensino Superior
- INEP:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INES:** Instituto Nacional de Educação dos Surdos
- LBI:** Lei Brasileira de Inclusão
- LDBEN:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC:** Ministério da Educação
- PIBID:** Programa de Bolsa de Iniciação à Docência
- PNEEPEI:** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- PSI:** Departamento de Psicologia
- SECADI:** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SED:** Secretaria da Educação
- SEESP:** Secretaria de Educação Especial
- TCLE:** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFSC:** Universidade Federal de Santa Catarina
- USAID:** United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO À PESQUISA	10
1.1	Objetivos.....	15
1.1.1	Objetivo geral.....	15
1.1.2	Objetivos específicos.....	16
1.2	Percurso metodológico.....	16
2	ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: ALGUNS MARCOS HISTÓRICOS.....	19
2.1	Métodos de alfabetização no contexto brasileiro.....	21
2.2	Escolarização de sujeitos com deficiência.....	28
3	NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	42
3.1	Os sujeitos da pesquisa: Memórias em foco.....	45
3.2	A função do(a) professor(a) de sala comum.....	54
3.3	A influência familiar na educação de sujeitos com deficiência.....	63
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
	REFERÊNCIAS.....	74
	APÊNDICES.....	78
	APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Modelo.....	78
	APÊNDICE B: Autorização Coordenadoria de Acessibilidade Educacional...79	
	APÊNDICE C: Roteiro entrevista semiestruturada.....	80

1 INTRODUÇÃO À PESQUISA

O meu interesse em pesquisar sobre a apropriação da linguagem escrita por estudantes universitários surgiu nas primeiras fases de minha vida acadêmica no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina. Nas primeiras semanas de aula um estudante com deficiência visual tornou-se meu colega de turma. Por ter entrado em uma chamada subsequente, ou seja, após o início das aulas, os professores já haviam planejado e aplicado seus planos de ensino, tendo dificuldade, portanto, em modificar e adaptar suas aulas para a plena participação de um estudante com deficiência.

Apesar de tentarem incluí-lo, era visível o despreparo dos professores no que diz respeito às estratégias de ensino do conteúdo a esse estudante e, conseqüentemente, a exclusão que suas posturas acarretaram em sua vida acadêmica. Isto, somado a questões pessoais, falta de recursos adequados e estruturas não acessíveis das salas de aula fez com que o estudante desistisse do curso.

Em minha terceira fase, buscando compreender melhor a educação especial e os sujeitos que dela fazem parte, frequentei uma disciplina optativa, ofertada pelo departamento de Psicologia, denominada Estudos sobre Deficiência. A ementa desta disciplina trazia como conteúdos de estudo

O significado histórico-cultural da deficiência; políticas públicas e pessoas com deficiência; terminologia e conceituação da deficiência; noções básicas sobre as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência e as práticas, recursos e tecnologias utilizadas para a remoção destas e legislação atual da área nos campos da saúde, educação, trabalho e assistência social.¹

Todos esses temas, trabalhados de forma muito qualitativa no decorrer do semestre, expandiram minhas noções iniciais acerca da educação especial, diminuíram pré-conceitos e princípios errôneos advindos do senso comum e possibilitaram diversas reflexões que, cada vez mais, me fizeram ampliar os conhecimentos na área. Os referenciais teóricos utilizados nessa disciplina me acompanham até o momento e embasam a presente pesquisa.

¹ Informações retiradas da Ementa da disciplina PSI7146 – Estudos sobre Deficiência ministrada no primeiro semestre de 2016 no curso de Psicologia pelos professores Adriano Henrique Nuernberg (PSI-CFH) e Maria Sylvia Cardoso Carneiro (EED-CED).

No decorrer de minha graduação tive a oportunidade de atuar como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do curso de Pedagogia (PIBID Pedagogia)², como estagiária na Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE)³ da UFSC e como professora auxiliar de educação especial/segunda professora⁴ nas Redes Municipal de Florianópolis e Estadual de Santa Catarina. Essas experiências me constituíram como pesquisadora e profissional da área de educação especial e me possibilitaram pensar sobre o processo de alfabetização e as influências que esse acarreta na trajetória de um sujeito, influenciando não apenas seus estudos posteriores como também sua postura ativa na sociedade e seu direito de cidadania.

Atuando como bolsista PIBID em uma sala de apoio para crianças com dificuldades na escrita e na leitura em uma Escola de Educação Básica da Rede Estadual de Florianópolis foi possível perceber a histórica exclusão da classe trabalhadora nos processos de escolarização, explicitada por Kassar: “A organização econômica do Brasil Colônia e do Brasil Império não solicitava a alfabetização e a instrução da massa trabalhadora, pois grande parcela da população vivia na zona rural [...]” (KASSAR, 2013, p. 34). Tal exclusão se reflete, atualmente, nas crianças brasileiras que, muitas vezes, não tendo a oportunidade de se alfabetizar, levam esse direito negado para suas vidas, influenciando em sua participação ativa na sociedade letrada.

Da mesma forma, atuando na CAE como estagiária de acessibilidade junto a estudantes com deficiência do Ensino Superior pude refletir sobre a exclusão que esses sofrem no ambiente universitário – muitas vezes devido a sua forma de escrever e se comunicar – , as barreiras que impedem sua participação plena nesse

² O PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, implementado na UFSC pela CAPES em 2013 visa promover a qualificação para docência dos estudantes das licenciaturas, incentivando a inserção destes em escolas públicas de educação básica desde o início de sua formação acadêmica. (Disponível em: <http://pibid.ufsc.br/files/2015/09/Projeto-Institucional-PIBI-UFSC-2014-2018.pdf>. Acesso em 07 de abril de 2019).

³ A CAE, Coordenadoria de Acessibilidade Educacional, é um setor vinculado à Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (SAAD) da UFSC. Disponível em: <http://cae.ufsc.br/o-que-e-a-cae/>. Acesso em 07 de abril de 2019.

⁴ Os termos referentes a esse cargo sofrem alteração de uma rede de ensino para outra, sendo denominado Professor(a) Auxiliar de Educação Especial na Rede Municipal de Florianópolis e Segundo(a) Professor(a) na Rede Estadual de Santa Catarina. Apesar da nomenclatura diversificada, as atribuições desse profissional têm muita semelhança nas diferentes redes. Nessa pesquisa optou-se por utilizar o primeiro termo por considerarmos mais adequado e explicativo, caracterizando de forma mais qualitativa a atuação e função do profissional.

espaço e o despreparo de profissionais em promover o ensino-aprendizagem de estudantes que fogem do padrão instituído pela sociedade como o normativo.

A CAE, atuando junto à educação básica e aos cursos de graduação e pós-graduação, “atende ao princípio da garantia dos direitos das pessoas com deficiência, mediante a equiparação de oportunidades, propiciando autonomia pessoal e acesso ao conhecimento”⁵. Dentre seus objetivos, está o de “promover condições igualitárias de acesso ao conhecimento por parte de estudantes com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais.”⁶

Tal descrição indica-nos a necessidade de promover, no Ensino Superior, o direito pleno à educação que foi negado para muitos desses estudantes no período de escolarização. Isto tornou-se visível a partir da atuação com alguns sujeitos com deficiência que, diante de suas práticas de leitura e escrita, demonstram dificuldades advindas da privação, em sua infância, de uma apropriação da língua escrita com qualidade.

Atuar nas Redes Municipal de Florianópolis e Estadual de Santa Catarina, assim como as experiências anteriores, ampliou minha compreensão acerca das pessoas com deficiência e os processos de exclusão presentes em sua escolarização. Tendo já a experiência de atuar com esses sujeitos no Ensino Superior, pude compreender melhor a base dessa exclusão, dessa vez atuando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Sobre essas atuações em sala de aula, de acordo com o Art. 4º da Portaria N° 007/2014 da Prefeitura Municipal de Florianópolis é considerada atribuição do professor auxiliar de educação especial, entre outras, “Trabalhar em parceria e de forma articulada com o professor de sala de aula e o professor da sala multimeios, sem que assuma atividades de Escolarização ou de Atendimento Educacional Especializado” (FLORIANÓPOLIS, 2014, p. 02). De mesmo modo está definido nas Orientações aos segundos professores da Rede Estadual de Santa Catarina que “o segundo professor de turma não pode assumir integralmente os alunos da educação

⁵ Disponível em <http://cae.ufsc.br/objetivos/>. Acesso em: 17 de novembro de 2017.

⁶ *Ibidem*.

especial, sendo a escola responsável por todos, nos diferentes contextos educacionais.”⁷

Apesar dos documentos esclarecerem que o profissional em questão não é o único responsável pelo estudante com deficiência, minha experiência em ambas as redes demonstra o contrário, pois observei que grande parte dos docentes e demais profissionais das instituições educativas desconsideram a capacidade desses estudantes, ignorando-os, excluindo-os e acreditando que é função exclusiva do professor auxiliar de educação especial o cuidado, a segurança e o ensino dos sujeitos com deficiência dentro do contexto escolar. Apesar de frequentarem as escolas comuns, a exclusão dos sujeitos com deficiência dentro de sala de aula perdura e muitos estudantes continuam não se apropriando da linguagem escrita.

A partir das experiências mencionadas, minhas hipóteses ao iniciar a presente pesquisa apontam para uma insuficiência na formação inicial de professores no que se refere a práticas pedagógicas com sujeitos da educação especial, levando à frequente exclusão dos sujeitos com deficiência dentro de sala de aula e deixando a cargo do segundo professor o planejamento e execução de atividades com esses estudantes. No que diz respeito aos familiares, experiências acadêmicas e profissionais da pesquisadora possibilitaram a percepção de uma postura predominantemente assistencialista, levando à proteção excessiva e à não credibilidade na capacidade e postura ativa dos sujeitos com deficiência, prejudicando, desse modo, sua apropriação da linguagem escrita e, conseqüentemente, sua escolarização.

Assim como já nos alertava Kassar sobre a história de escolarização de alunos com deficiência, “falar da diferença, buscar direitos e fazer cumpri-los são fatos que se apresentam a nós, hoje, como algo frequente” (KASSAR, 2013, p. 33). Diante disso, é necessário que se estude os fatores que comprometeram historicamente o acesso à escola e conseqüentemente o processo de alfabetização de sujeitos com deficiência.

A alfabetização constitui-se como um campo de debates, conflitos e interesses há muito tempo. O baixo nível de desempenho linguístico na utilização da

⁷ SED. Secretaria do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <http://sed.sc.gov.br/2-uncategorised/28310-atribuicoes-dos-professores-de-educacao-especial>. Acesso em 09 de março de 2019.

língua por nossos estudantes, indicado por Geraldi (2006), aponta para a necessidade de voltarmos nosso olhar aos sujeitos que, por motivos diversos, não estão se apropriando da língua escrita e, portanto, não estão participando efetivamente dos eventos sociais de letramento. O termo apropriação, utilizado nessa pesquisa propositalmente por considerar a linguagem escrita como um processo em que os sujeitos se apropriam no decorrer do tempo a partir do ambiente social, seus estímulos e mediações, afirma o caráter relacional da alfabetização e a presença de fatores que interferem em seu sucesso ou fracasso.

Dentre os sujeitos que, por situações de exclusão social, tiveram o direito à alfabetização negado em seu período de escolarização, estão, em grande parte, as pessoas com deficiência. Isso se deve não somente à histórica questão dos métodos de alfabetização, mas também ao modo como foram vistos e considerados esses sujeitos no decorrer do tempo.

Os métodos de alfabetização hegemônicos no Brasil não contemplaram as características de todos os sujeitos. Os diferentes paradigmas surgidos no decorrer do século XX refletem o esforço para romper com o “início” das práticas de alfabetização em nosso país pelos portugueses, quando a apropriação da linguagem escrita tinha como função a catequização dos indígenas e a formação de sacerdotes. A desculturação dos índios, promovida pela Ratio Studiorum e, após, pela expulsão dos jesuítas e a criação da escola para a elite branca demonstram nosso legado histórico que não pode ser apagado e sim, considerado, para que possamos refletir sobre nossas práticas alfabetizadoras e trazer estratégias que qualifiquem nosso trabalho pedagógico.

Tanto os métodos sintéticos e analíticos quanto o paradigma construtivista e, mais atualmente, o interacionismo e o alfabetizar letrando⁸ trouxeram possibilidades outras à questão da alfabetização no país. No entanto, isso não significa que todos os estudantes se alfabetizaram. Muitos sujeitos, mesmo inseridos no ambiente escolar, continuam evadindo ou formando-se sem se apropriar da língua escrita.

⁸ O conceito de letramento e os métodos de alfabetização que surgiram no Brasil nos diferentes tempos históricos serão analisados detalhadamente na seção 2.1 do capítulo 2, a partir de referenciais teóricos como Magda Soares, Maria Rosário Mortatti e Cláudia Gontijo.

No que diz respeito às pessoas com deficiência, seu acesso à escolarização é muito mais recente⁹. Antes de serem aceitas nas escolas, seu atendimento educacional, quando havia, ficava a cargo das instituições filantrópicas e assistenciais:

O atendimento às pessoas com deficiências, por parte do governo brasileiro, começou justamente nesse século [XIX], à época do Império, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1854, pelo imperador D. Pedro II (KASSAR, 2013, p. 35).

Hoje, grande parte das crianças com deficiência está na escola. No entanto, quais recursos para a aprendizagem são ofertados a elas? Qual a perspectiva de alfabetização adotada nas escolas? Essa perspectiva inclui as características de todos os sujeitos?

Os cursos de Pedagogia no país não dão conta de formar pedagogos para a atuação com esses sujeitos no período de escolarização. A busca por conteúdos sobre as diferentes condições de deficiência ocorre a partir, principalmente, de necessidades presentes nos estágios, tanto obrigatórios quanto não obrigatórios e da procura individual por referencial teórico daqueles que se interessam. Partindo da premissa de que é inadmissível considerar esse tema como interesse individual e da necessidade de qualificar a educação básica em nosso país, apresento a seguinte pergunta de pesquisa: O que pode comprometer a apropriação da linguagem escrita por sujeitos com deficiência?

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

- Compreender o processo de apropriação da linguagem escrita por sujeitos universitários com deficiência, a partir de suas memórias.

⁹ A escolarização dos sujeitos com deficiência e a legislação que à assegura serão abordados na seção 2.2 do capítulo 2, a partir de referenciais teóricos como Otto Silva, Gilberta Jannuzzi, Mônica Kassar, Rosalba Garcia e Lev Vygotsky.

1.1.2 Objetivos específicos

- Conhecer a história de acesso à escolarização comum das pessoas com deficiência e os documentos que a asseguram no país;
- Discutir os diferentes métodos de alfabetização e a função do(a) professor(a) da sala comum no processo de apropriação da linguagem escrita em sujeitos com deficiência;
- Identificar a influência dos familiares de sujeitos com deficiência no processo de apropriação da linguagem escrita.

1.2 Percurso metodológico

A abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa com o uso de Narrativas Orais como forma de rememoração do passado. Apesar de ainda pouco valorizada como um método de pesquisa – segundo Errante (2000), livros e pesquisas sobre métodos qualitativos não mencionam ou dão pouco crédito a esse método – a narrativa oral vem sendo utilizada nas pesquisas das áreas humanas por proporcionar uma relação de interação entre o pesquisador e o participante:

nas histórias orais, o público para o qual o narrador direciona sua estória é imediato e interativo. Na dinâmica das estórias coletivas e pessoais, emergem a voz e a identidade como o resultado da interação entre o historiador (o entrevistador) e o narrador (o informante) (ERRANTE, 2000, p. 143).

As memórias¹⁰, ou seja, o que vai sendo lembrado e narrado oralmente pelo entrevistado, não somente revelam traços identitários dos sujeitos como também afirmam como esses veem e refletem atualmente sobre determinado acontecimento passado. Como afirma Alberti (2004), no uso da memória como instrumento “estão em jogo as possibilidades oferecidas pela história oral no sentido de se investigar a

¹⁰ Assim como a Narrativa Oral, o uso de memórias como instrumento metodológico ainda tem pouca confiabilidade e validade dentre os métodos de pesquisa. Sobre isso ler Pinho, Oliveira e Fonseca (2016) em sua pesquisa “A consistência das memórias da infância”.

memória lá onde ela não é apenas significado mas também *acontecimento, ação*” (grifos originais). Dessa forma privilegia-se, nessa pesquisa, a interpretação do vivido pelo próprio sujeito, em detrimento da busca por verdades que comprovem o narrado.

Os procedimentos utilizados consistiram em entrevistas semiestruturadas com dois estudantes universitários com deficiência a partir de um roteiro com questões norteadoras buscando conhecer, por meio de memórias narradas oralmente, seu processo de apropriação da linguagem escrita, fatores que o comprometeram e como esse influencia sua vida atualmente. O critério de escolha dos sujeitos consistiu em optar por aqueles que mais me trouxeram elementos de reflexão acerca do processo de apropriação da linguagem escrita¹¹. Para que sejam preservadas as identidades dos sujeitos, os entrevistados serão denominados de Estudante A e Estudante B.

Inicialmente realizei pesquisa bibliográfica e documental sobre o tema e retomada dos registros pessoais de minha autoria enquanto estagiária na Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE – UFSC) com o intuito de rememorar relatos ou menções feitas pelos estudantes com deficiência acerca da apropriação da linguagem escrita e as barreiras que prejudicaram sua vida acadêmica.

Por estarem os sujeitos inseridos no contexto do Ensino Superior, mas também terem como referência o ambiente familiar, o roteiro de entrevista englobou questões e diálogos que busquem contemplar e relacionar esses dois contextos, uma vez que “(...) as circunstâncias particulares em que determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo” (LÜDKE, 2013, p. 13). Após o convite e a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), foram realizadas as entrevistas, compreendendo cerca de um mês da pesquisa, levando-se em conta o curto período disponibilizado para sua realização.

Após realizadas as entrevistas, foram revisitadas as hipóteses e a pergunta de pesquisa sem a preocupação de buscar evidências comprovadoras e enfatizando a perspectiva dos participantes (LÜDKE, 2013). As entrevistas foram transcritas e

¹¹ A escolha se deu entre os estudantes com quem atuei no estágio não-obrigatório na CAE, optando-se por apenas dois sujeitos devido ao curto tempo para realizar, analisar e transcrever as entrevistas, considerando cerca de quatro meses para a realização de um trabalho de conclusão de curso.

analisadas. Finalmente, deu-se a elaboração das considerações finais e a pesquisa foi devidamente revisada, entregue para avaliação e divulgação, para que contribua socialmente à academia e aos sujeitos envolvidos e interessados, uma vez que se constitui em um tema que todos deveriam apropriar-se e envolver-se para que avanços necessários ocorram.

2 ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: ALGUNS MARCOS HISTÓRICOS

“Seria de um outro jeito se eu fosse me alfabetizar hoje. Iriam me incentivar mais, eu teria mais empenho. As professoras seriam mais acessíveis e os materiais também” (Estudante A).

“Se a minha alfabetização acontecesse hoje, seria muito melhor. Hoje tem mais recurso, as teorias são menos tradicionais, mais dinâmicas. E eu teria um segundo professor” (Estudante B).

Em seu Inciso I do artigo 206, a Constituição Federal de 1988 afirma a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988, p. 161). Após mais de trinta anos, esse direito continua sendo negado, uma vez que nem todos os sujeitos estão na escola e nem todos têm as condições necessárias para permanecer neste espaço. Além disso, muitos daqueles que estão no ambiente escolar não têm seu direito à aprendizagem garantido, sendo excluídos dentro de sala de aula e considerados incapazes de se apropriar dos conhecimentos historicamente sintetizados.

Os sujeitos com deficiência foram historicamente excluídos do ambiente escolar (KASSAR, 2013). Apenas no século XIX, no Brasil Império, essas pessoas passaram a ser consideradas, no entanto, de forma predominantemente assistencial em instituições privadas. No mesmo século surgiram as primeiras instituições especializadas de caráter público para pessoas com deficiência visual e auditiva: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant - IBC e Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES.

Outras iniciativas públicas foram realizadas de maneira pontual no decorrer do século seguinte. À exemplo disso está a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, na década de 1970. Também nesse século iniciam-se os movimentos políticos das pessoas com deficiência:

No decorrer da década de 1950, surgiram organizações criadas e geridas por pessoas com deficiência, de acordo com o tipo de deficiência. De âmbito local, sem qualquer elemento formal, visavam o auxílio mútuo e a sobrevivência. Tais organizações se tornaram o

embrião para as iniciativas de cunho político que surgiram posteriormente (BEVILACQUA, 2018, p. 65).

Essas iniciativas de pessoas com deficiência buscavam, dentre outros direitos, o seu direito à educação. Apesar desses movimentos, apenas ao final do século a Educação Especial passou a ser considerada, no Artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p. 19), como uma modalidade da educação escolar. O caráter recente desse aspecto não pode ser ignorado, pois influencia diretamente na educação e, portanto, na alfabetização de sujeitos com deficiência.

No contexto em que os sujeitos dessa pesquisa se alfabetizaram – década de 1990 – não havia professor auxiliar de Educação Especial, portanto as professoras regentes acabavam sendo as únicas responsáveis pela alfabetização dos estudantes com deficiência na escola comum¹². Analisando os relatos que abrem esse capítulo, é possível perceber que os estudantes consideram que o ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência avançou no decorrer dos anos. Em suas falas, destacam a presença do Professor Auxiliar de Educação Especial e o quanto isso qualifica a aprendizagem atualmente¹³. Quando questiono se gostariam que sua alfabetização tivesse ocorrido de outra forma, recebo as seguintes respostas:

“Primeiro eu desejaria ter um segundo professor. Que daí eu teria todo o conteúdo no caderno para estudar. E um computador adaptado com colmeia, como tenho aqui na UFSC. Hoje não me sinto excluída pela presença da estagiária. Sem ela, seria mais complicado” (Estudante B).

“Queria que tivesse uma acompanhante. Hoje eu tenho e elas [estagiárias da CAE] ajudam bastante a copiar, ajudam na compreensão de textos. Ensinar o conteúdo é função da professora, mas me ajudar a organizar o material e entender é função da estagiária” (Estudante A).

¹² Importante ressaltar que ambos os estudantes frequentavam outras instituições no contraturno, sendo acompanhados por diversos profissionais – como fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicólogo – para além de professores.

¹³ Ambos têm acompanhamento de estagiários da CAE/UFSC.

A escola do século XX caracterizava-se por ser meritocrática e excludente – até que ponto deixou de ser? – onde apenas algumas pessoas poderiam ter acesso à educação: aqueles que tinham condições de acompanhar o ensino. Esse acesso afetou também as pessoas com deficiência, apesar de a maioria ainda estar nas instituições assistencialistas filantrópicas. Aqueles que se inseriram nas escolas comuns, inseriram-se nesses moldes meritocráticos e excludentes.

Assim como a educação em seu âmbito geral, a educação especial sofre mudanças que se relacionam às reformas políticas brasileiras e que refletem na função social da escola. Hoje, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)¹⁴, a inclusão dos sujeitos com deficiência nas escolas comuns está posta, assim como a presença dos Professores Auxiliares de Educação Especial. Mas em qual escola esses sujeitos estão sendo incluídos? Qual a perspectiva de educação pública existente em nosso país? Qual a qualidade da formação inicial e continuada e quais são as condições de trabalho para professores alfabetizadores? O acesso à escolarização pelos estudantes vinculados a educação especial foi, de fato, ampliado, mas o direito à educação mais amplamente continua ameaçado e os sujeitos com deficiência continuam sendo excluídos da sociedade onde a linguagem escrita tem um papel central.

2.1 Métodos de alfabetização no contexto brasileiro

“Eu comecei a ler com o caderno de caligrafia, aprendendo as letras. Antes do caderno de caligrafia a letra era muito feia. Foi daí que aprendi o A, o B, o C, antes eu não sabia. A professora da sala ajudava todo mundo, sempre via quem tinha dificuldade, mas foi no reforço [apoio pedagógico em instituição particular] que aprendi a interpretar os textos” (Estudante A).

Abordar os métodos de alfabetização utilizados por professores em todo o território brasileiro torna-se relevante nesta pesquisa à medida em que a forma e os recursos utilizados pelo(a) alfabetizador(a) irão influenciar diretamente a apropriação

¹⁴ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) será analisada na seção 2.2.

da linguagem escrita pelos estudantes. Além disso poderão, de diversas maneiras, privilegiar uns e ao mesmo tempo excluir outros, privando esses últimos de seu direito à participação ativa na sociedade letrada.

A questão dos métodos de alfabetização passou a ser considerada no Brasil a partir do século XIX, quando o modelo de escola pública e gratuita passou a se consolidar (SOARES, 2016, p. 16). Anteriormente, a linguagem escrita era acessada por poucos e ensinada nos lares daqueles que possuíam melhores condições financeiras (ou seja, a elite) ou por meio das chamadas Aulas Régias¹⁵. Nesse momento a leitura e a escrita eram ensinadas por meio da soletração, ou seja, aprendizagem do alfabeto a partir dos nomes das letras para assim juntá-las em sílabas, palavras e frases. Ignorava-se os sons das letras e, dessa forma, não havia relação grafema-fonema. O final do século XIX constituiu-se, portanto, como um momento de transição para a educação, como afirma Mortatti:

[...] os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo — para o Estado e para o cidadão —: o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir (MORTATTI, 2006, p. 03).

Como contrapartida à soletração, surgiu no Brasil o paradigma pedagógico denominado de associacionismo (SOARES, 2016, p. 20). Nesse paradigma estavam contidos os métodos sintéticos e analíticos, que deram origem a grande controvérsia que perdurou durante todo o século XX acerca de qual método deveria ser utilizado nas escolas brasileiras.

Os métodos sintéticos consistiam na priorização dos sons das letras em decorrência de sua grafia ou contexto em que as letras se inseriam. Já os analíticos, como afirma Magda Soares, consideravam “[...] a realidade psicológica da criança, a necessidade de tornar a aprendizagem significativa e, para isso, partir da compreensão da palavra escrita, para dela chegar ao valor sonoro de sílabas e grafemas [...]” (SOARES, 2016, p. 18).

¹⁵ As aulas régias consistiam em “salas adaptadas, que abrigavam alunos de todas as “séries” e funcionavam em prédios pouco apropriados para esse fim” (MORTATTI, 2006, p. 5).

Apesar de os métodos sintéticos partirem das unidades menores da língua (fonemas, sílabas) para as maiores (palavras, frases) e os métodos analíticos realizarem o caminho inverso, ambos têm como objetivo central o ensino-aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico, sendo apenas posterior a este aprendizado o uso de materiais que circulam socialmente. São exemplos de métodos sintéticos os denominados fônicos e silábicos; dentre os métodos analíticos é possível citar a palavração, sentencição e o método global.

Ainda sobre os métodos sintéticos e analíticos é importante ressaltar que “Ambos privilegiavam a leitura, limitando a escrita à cópia ou ao ditado; a escrita real, autêntica, isto é, a produção de textos, era considerada como posterior ao domínio da leitura, ou como decorrência natural desse domínio” (SOARES, 2016, p. 25).

Apesar de opostos entre si, os métodos sintéticos e analíticos passaram a ser utilizados concomitantemente por diversos profissionais da educação. Isso deu-se principalmente pela crescente influência da psicologia no campo da alfabetização e a consequente relativização dos métodos. As denominadas cartilhas passaram, de mesmo modo, a basear-se em métodos ecléticos (analíticos-sintéticos ou sintético-analíticos), como afirma Mortatti:

Vai-se, assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de “medida”, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas (MORTATTI, 2006, p. 09).

Essa mudança drástica na visão da alfabetização ocorrida no fim do século XIX trazendo os métodos associacionistas irá perdurar durante boa parte do século XX. Apenas em meados da década de 1980 um novo paradigma surge e modifica completamente a forma como os profissionais da educação abordam a alfabetização: o denominado construtivismo.

Apesar de chegar ao Brasil como tal, o construtivismo não é um método pedagógico e sim uma teoria psicológica desenvolvida a partir dos estudos das

argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberoski e demais pesquisadores da Psicogênese da Língua Escrita¹⁶.

O aluno, no construtivismo, constitui-se como um sujeito cognoscente, ou seja, é construtor de seu próprio conhecimento, enquanto o professor é apenas um facilitador, apresentador do conteúdo. O eixo desloca-se do método de ensino (em que o professor é o protagonista) para a aprendizagem (em que o protagonista é a criança) e o foco da alfabetização altera-se da leitura para a escrita, como explicita Soares:

[...] o construtivismo enfatizou o papel da escrita, sobretudo de uma escrita “espontânea” ou “inventada”, considerada como processo por meio do qual a criança se apropria do sistema alfabético e das convenções da escrita, tornando desnecessário o ensino explícito e sistemático desse sistema e dessas convenções (SOARES, 2016, p. 26).

Essa escrita, não mais como uma simples cópia do quadro e sim como produção textual, estaria condicionada a fatores e momentos (levando-se em conta as etapas referentes ao desenvolvimento humano da Epistemologia Genética de Piaget)¹⁷. Isso faz com que a Psicologia (e outras áreas¹⁸) passem a pesquisar a ciência da alfabetização:

Os estudos sobre a psicogênese da linguagem escrita, procurando explicar a direcionalidade do desenvolvimento da escrita, abrem espaço para novos tipos de pesquisa em pedagogia, na busca de uma transformação radical na educação (BISCOLLA, 1991, p. 20).

Porém, no Brasil, o construtivismo acabou gerando uma desmetodização da apropriação da linguagem escrita. A compreensão errônea de que a aprendizagem independe do ensino e de que as crianças aprenderiam a ler e a escrever espontaneamente se alastrou pelas escolas brasileiras e, ao invés de

¹⁶ “Emília Ferreiro, doutora pela Universidade de Genebra, orientanda e colaboradora de Jean Piaget, realizou pesquisas, principalmente na Argentina e no México, com o objetivo de compreender o desenvolvimento da leitura e da escrita do ponto de vista dos processos de apropriação de um objeto socialmente constituído. Em seu trabalho, constatou modos de representação estáveis, organizados cognitivamente e que se sucedem em certa ordem, precedendo a representação alfabética da linguagem, estruturando dessa forma a psicogênese da língua escrita” (BISCOLLA, 1991).

¹⁷ “A pesquisa de Emília Ferreiro permitiu-lhe identificar quatro níveis de evolução da escrita, até o momento em que se pode considerar que a criança venceu as barreiras do sistema, sendo capaz de interpretar (ler) e reproduzir (escrever) símbolos gráficos” (LOPES, 2010).

¹⁸ Como, por exemplo, a Fonética e a Fonologia, a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Linguística Textual e a Pragmática (SOARES, 2016, p. 31).

transformar a educação, acabou aumentando o número de sujeitos não alfabetizados, causando um fracasso com consequências que perduram até hoje.

Apesar de surgirem em determinados tempos históricos, os métodos de apropriação da linguagem escrita coexistiram em todos os momentos (e coexistem atualmente), sendo que o surgimento de um não excluía o anterior, apenas o taxava de tradicional. Ao mesmo tempo em que o construtivismo tinha seu ápice e o interacionismo¹⁹ emergia, o letramento ganhava destaque no Brasil.

O letramento, muitas vezes erroneamente confundido como sinônimo de alfabetização, refere-se exatamente à introdução, ou seja, a esta inserção da criança às práticas sociais da língua escrita. Deste modo, o objeto de aprendizagem, na alfabetização, é o sistema alfabético-ortográfico. Já no letramento, os usos da leitura e da escrita nas práticas sociais.

A alfabetização, por constituir-se como um dos usos da leitura e da escrita na sociedade, pode ser considerada uma das facetas do letramento, mas não a única. Tanto a alfabetização quanto o letramento ampliam-se na medida em que o primeiro ocorre dentro de uma sala de aula, com saberes específicos de uma determinada língua, com sujeitos e materiais selecionados e o segundo constitui-se nas funções que têm as cartas, notícias, receitas, listas de supermercados, entre outros materiais que circulam socialmente.

Em uma concepção histórico-cultural, alfabetização e letramento compõem uma única unidade de sentido: Alfabetizar guarda em si a especificidade da compreensão do sistema da escrita, ou seja, a relação grafema/fonema, que deve concretizar-se em situações e práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, o letramento. É imprescindível perceber as divergências e a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, uma vez que, sozinhos, não permitem uma participação plena e ativa na sociedade complexa em que vivemos e que se pauta pela língua escrita.

O letramento consiste em uma prática situada, ou seja, depende da situação, do contexto em que está ocorrendo. Se dois sujeitos leem o mesmo texto, mas seus

¹⁹A concepção interacionista de linguagem apresenta o discurso (ou seja, o texto) como unidade de sentido e como objeto de leitura e escrita, sendo ele o conteúdo de ensino. Dessa forma haverá um diálogo e um processo de interlocução real entre professor e alunos. (MORTATTI, 2006). O pensamento interacionista será abordado com mais clareza no tópico 2.2.

objetivos de leitura são diferentes, as estratégias de leitura também o serão, da mesma forma se a situação (ou o local) for diferente, as ações se diferenciarão. Isso faz-nos refletir acerca das ações que estão ocorrendo dentro da escola e se os estudantes estão relacionando-as a outras situações vivenciadas em seu entorno. É importante questionar se as ações e mediações realizadas dentro da escola estão fazendo sentido de forma a estarem relacionadas com a vida das crianças.

A língua tem diversas facetas e uma é priorizada por determinado método de apropriação da linguagem escrita enquanto outra(s) permanece(m) marginalizada(s). A faceta linguística – ou seja, a linguagem escrita como representação da fala –, por exemplo, é o foco dos métodos sintéticos e analíticos, enquanto a faceta sociocultural – função social da língua escrita – é o centro do construtivismo. Já o letramento busca, sem ignorar a faceta linguística, inserir os sujeitos em eventos sociais onde a escrita está em voga e possibilitar a interação entre sujeitos por meio dessa (facetas interativa e sociocultural), pois

[...] os sistemas simbólicos, especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por um determinado grupo cultural, bem como a produção de sentidos, que possibilitam a percepção e interpretação do mundo no qual estamos inseridos. Por tudo isso, Vigotski afirma que os processos de funcionamento do homem são fornecidos pela cultura, pela mediação semiótica (CARNEIRO, 2012, p. 119).

Em vista do exposto, um método único não é o suficiente para o ensino-aprendizagem da linguagem escrita uma vez que esta possui diversas especificidades. O professor alfabetizador, para além de conhecer os métodos de apropriação da linguagem escrita, a língua, suas regras gramaticais, classificações e origens, deve também conhecer seus alunos, suas características, necessidades e as relações que esses estabelecem com a língua, valorizar a participação dos familiares, propor metodologias que se aproximem à vivência desses e, assim, promover aos estudantes o conhecimento e o domínio das habilidades de uso da língua em situações concretas de interação.

Para além disso, devemos também reconhecer, em nossa ação docente, a importância do diálogo, pois esse é

[...] essencial para que ocorra a aprendizagem: o diálogo que a criança estabelece com os colegas, com o professor, considerado um interlocutor privilegiado, pois possui informações e

conhecimentos que ajudarão a criança a aprender, e, também, o diálogo que a criança desenvolve com ela mesma, na tentativa de elaborar individualmente as relações que se desenvolveram no plano interindividual (GONTIJO, 2001. p. 123 e 124).

O dialogismo presente na linguagem diz respeito aos sentidos que são estabelecidos entre os enunciados dos sujeitos que são histórica, temporal e socialmente constituídos. Levando isso em conta, nossa ação como professores deve ser intencional, axiológica e planejada. Devemos pensar conteúdos e metodologias que, de fato, promovam a participação de nossos estudantes nos espaços sociais onde a cultura letrada predomina e ampliem o contato desses com textos que circulam socialmente, promovendo o letramento e, em última instância, a cidadania.

Porém, como desenvolver esse trabalho se a formação inicial de pedagogos e pedagogas não aborda conceitos e aspectos relacionados a alfabetização de maneira suficiente? No curso de licenciatura em Pedagogia da UFSC há apenas uma disciplina na matriz curricular cujo foco é o ensino da leitura e escrita: a disciplina denominada Alfabetização. Há ainda outras três disciplinas na matriz curricular do curso que se relacionam à linguagem escrita, porém não têm como foco a alfabetização, sendo estas: Linguagem escrita e criança, Literatura e infância e Língua portuguesa e ensino.

Considerando o curso de Pedagogia como formação que habilita professores para atuarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e sendo a Alfabetização o foco de três desses anos iniciais, apenas uma disciplina que aborde a apropriação da linguagem escrita de maneira direta é evidentemente limitador de uma compreensão geral acerca do tema.

Os métodos historicamente excludentes e a insuficiente formação docente em nosso país não permitem, ainda hoje, no século XXI, a apropriação da linguagem escrita a todos os sujeitos. O relato do sujeito participante da pesquisa que abre esse subcapítulo ilustra a insuficiência da escola na leitura, escrita e interpretação de textos. Muitos estudantes, mesmo inseridos no ambiente escolar, continuam evadindo ou formando-se sem se apropriar da língua escrita. Muitos desses, constituintes do público alvo da educação especial, sendo necessário o apoio de outras instituições – muitas vezes, particulares, como é o caso da instituição

frequentada pelo estudante A – e de familiares para que os estudantes se apropriem da língua escrita e saibam interpretá-la.

Muitos professores, de mesmo modo, saem das universidades sem a segurança e os conhecimentos necessários para entrar em uma sala de aula de primeiro ciclo dos anos iniciais onde a alfabetização está em foco. Quando há a informação de que um estudante com deficiência está matriculado, ainda mais inseguro fica o professor. Isto é inadmissível considerando-se o direito de todos a aprender previsto pela Constituição Federal e ainda, o direito à educação dos estudantes com deficiência previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

2.2 Escolarização de sujeitos com deficiência

“Eu tenho todas as oportunidades do mundo. Tenho autonomia para fazer algumas coisas, mas ainda assim preciso de um acompanhante para me ajudar.” (Estudante A).

Dissertar sobre as legislações que asseguram a escolarização de sujeitos com deficiência torna-se imprescindível na medida em que

As políticas do Estado sobre a educação [...] são também ações que incidem sobre os modos de subjetivação em uma sociedade, pois se constituem eixos orientadores no processo educacional. Mais do que comunicarem ou informarem, esses enunciados, ao regulamentarem a vida social, produzem como efeito sentidos de verdade ou falsidade, de correto ou errado, de justo ou injusto, de melhor ou pior efeitos de sentido sobre práticas educacionais (MACHADO; PAN, 2012, p. 03).

Reflito, a partir do relato do Estudante A que abre esse subcapítulo, sobre o que suscitam nos cidadãos as legislações que buscam assegurar o direito de todos à educação. Ao pensar que tem todas as oportunidades do mundo, o estudante acredita que está assegurado por uma lei que o defende e que, além disso, busca equalizar as oportunidades de acesso à educação entre todos os sujeitos. Assim, gera-se propositalmente no povo a

conformação de uma subjetividade passiva na reflexão dos processos sociais e cooperativa na atuação necessária à resolução de problemas imediatos do cotidiano, os quais contribuem para

desfocar a atenção da radicalidade das questões sociais a serem compreendidas e tratadas coletivamente (GARCIA, 2016, p. 16).

Destaco, conseqüentemente, que é impossível analisar as legislações que asseguram o direito à educação de estudantes com deficiência sem levar em conta a precarização da educação de um modo geral e as estratégias políticas e ideológicas que a garantem. A Educação Especial, assim como a escola, está inserida no sistema capitalista e atua conforme as demandas e necessidades desse sistema. Dito isto, procuro contextualizar historicamente de que forma os sujeitos com deficiência foram inseridos no contexto escolar em nosso país.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional de 1961 afirma o direito dos “excepcionais”²⁰ à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 1961, p. 15). Já em 1996, a nova LDBEN assegura, em parágrafo único do Art. 60 de seu V capítulo, a adoção “[...] como alternativa preferencial, [d]a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação²¹ na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.” (BRASIL, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), datada de 2008, afirma que

a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes (BRASIL, 2008).

Já a Lei Brasileira de Inclusão, publicada sete anos após a PNEEPEI, no Artigo 27 de seu IV capítulo, afirma a educação especial como

direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus

²⁰ “Excepcional” era o termo utilizado na época (década de 1960) para designar as pessoas com deficiência.

²¹ Na LDBEN de 1996 o termo para designar o público-alvo da educação especial é “portador de necessidades especiais”. Apenas a partir da PNEEPEI (2008) é que o termo é modificado nas legislações brasileiras, passando a referir-se ao público-alvo da educação especial como “sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. Já em 2013, a partir da Lei 12.796/2013, a redação da LDBEN foi alterada, passando a utilizar o mesmo termo presente na PNEEPEI.

talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 06).

É nítido o caráter recente dos documentos citados acima, sendo o mais antigo publicado há aproximadamente cinquenta anos. Além disso, é visível a semelhança do que propõem os documentos: todos defendem a educação como direito dos sujeitos com deficiência, possibilitando-nos refletir por qual motivo essa educação continua sendo proposta, porém não assegurada no Brasil.

Para compreender essa tardia inserção de sujeitos com deficiência no ambiente escolar brasileiro e, ainda, o motivo pelo qual esse direito continua sendo negado no século XXI, é necessário que se rememore como foram vistas, tratadas e significadas essas pessoas no mundo e, mais especificamente, nas sociedades ocidentais, no decorrer dos séculos.

No tempo do homem primitivo, que vivia sobre a Terra há aproximadamente 10.000 anos, não é possível garantir com certeza como eram significadas as pessoas com deficiência, uma vez que as diferentes tribos e culturas tinham seus próprios costumes e modos de vida diversificados.

Porém é possível ter alguma ideia a partir de estudos sobre como os seres humanos sobreviviam, de que forma se alimentavam e se protegiam dos perigos naturais e de outras tribos. Silva (1987), em seu extenso estudo sobre as pessoas com deficiência no decorrer dos períodos históricos, traz algumas indicações sobre o destino do deficiente na Pré-História nos diferentes grupos primitivos, indo da aceitação e adoração, até o abandono e a morte. O autor traz alguns exemplos, como menções a pessoas com deficiência em utensílios sagrados:

Indicam-nos também esses objetos da primitiva arte neolítica que esses homens [com deficiência] sobreviviam até a idade adulta e poderiam ter algum valor, seja por motivos de superstições, seja por real utilidade [...] (SILVA, 1987, p. 26).

Ou situações de abandono de pessoas com deficiência em diversas tribos para garantir a sobrevivência do grupo, como comumente exerciam os índios colombianos Chiricoa:

Essas pessoas deficientes ou muito velhas e doentes terminam seus dias abandonadas nos antigos sítios de morada da tribo, por não poderem se movimentar ou por não serem consideradas como fundamentais para a sobrevivência do grupo (SILVA, 1987, p. 29).

Na Idade Antiga, as grandes cidades passaram a se desenvolver e as lutas e guerras surgiram como forma de proteção de seu território. A medicina também teve um salto evolutivo, especialmente no povo egípcio, que passou a respeitar a sabedoria medicinal como proveniente dos deuses. Aqueles que sofriam de algum mal logo eram encaminhados aos médico-sacerdotes:

Segundo os médicos do Antigo Egito as doenças graves e as deficiências físicas ou os problemas mentais graves eram provocados por maus espíritos, por demônios ou por pecados de vidas anteriores que deviam ser pagos (SILVA, 1987, p. 38).

Assim sendo, apenas a intervenção divina ou daqueles que receberam o poder dos deuses, ou seja, os médicos, poderiam curar os males das pessoas com deficiência. Tal cura ocorreria por meio de preces, exorcismo, encantamentos, poções e até por cirurgias (SILVA, 1987). Desse modo podemos reconhecer uma diferença concreta na forma como os Pré-históricos e os Antigos comportavam-se diante de pessoas com alguma enfermidade, uma vez que já nesses primórdios da sociedade antiga a medicina teve papel central no tratamento e cura desses sujeitos.

Os egípcios não foram a única civilização existente na chamada Antiguidade. Diversos povos são retratados na história e os estudos sobre esses indicam a forma como compreendiam as diferentes deficiências. Milagres de Jesus Cristo envolvendo pessoas com deficiência, por exemplo, foram transmitidos até nós por meio dos evangélicos e das diferentes ramificações da religião cristã. Na mitologia greco-romana, por sua vez, as enfermidades eram muito citadas e vistas com naturalidade, como por exemplo o grande poeta grego, Homero, que era cego.

Os povos greco-romanos tinham como característica marcante de sua cultura o militarismo. Crianças e jovens recebiam treinamentos e se tornavam soldados desde cedo. Aquelas que porventura não pudessem lutar devido a alguma deficiência, eram eliminadas, “[...] sendo atiradas do alto das montanhas, uma vez que não serviam para se tornarem guerreiros perfeitos e lutarem por seu povo nas guerras” (BRABO, 2012, p. 73).

Foi na mesma Grécia Antiga que as primeiras leis referentes a pessoas com deficiência foram escritas:

Na História Grega existem citações relativas à assistência destinada a pessoas deficientes que são muito mais claras e específicas do

que aquelas enconradiças em culturas anteriores, contemporâneas ou posteriores (SILVA, 1987, p. 68).

Após a queda do Império Romano e o surgimento da Idade Média, porém, o Cristianismo e suas práticas fortemente voltadas à caridade tornaram-se predominantes nas diversas culturas ao redor do mundo. Por um lado, os sujeitos com deficiência foram aceitos como seres de Deus – pois os preceitos religiosos atraíram “[...] a grande horda dos desfavorecidos em primeiro lugar. No meio deles, aqueles que eram vítimas de doenças crônicas, de defeitos físicos ou de problemas mentais” (SILVA, 1987, p. 110). Por outro lado, “Há fatos narrados por historiadores da Igreja que falam sobre deficiências físicas, relacionando-as com manifestações superiores, indicando por vezes castigo de deus por faltas cometidas” (SILVA, 1987, p. 115).

A história demonstra que muitas instituições e organizações de caridade foram estabelecidas desde o século V por meio da Igreja. Desse modo a deficiência passou a ser vista de forma caritativa e a ciência, encarregada da cura das enfermidades por meio dos médicos no Antigo Egito, foi deixada de lado (poucos eram os conhecimentos médicos e científicos na Idade Média). Apesar disso muitos hospitais foram criados na Idade Média pela Igreja por senhores feudais com o objetivo de manter e de abrigar os deficientes. Muito posteriormente (inclusive nos dias de hoje) esses hospitais/abrigos continuarão existindo, fundados e mantidos por instituições privadas e filantrópicas.

Mutilações como punição e castigo por pecados cometidos passaram a causar grande parte das deficiências. Como os amputados ficavam incapacitados ao trabalho, também a mendigagem passou a fazer parte da vida dos pobres e das pessoas com deficiência, elemento que até hoje podemos observar nas grandes cidades. Por fim, grande parte da população com deficiência era castigada de diversas outras formas devido à sua condição, como afirma a pesquisadora Gabriela Brabo:

[...] as crianças com deficiência eram tidas como criaturas cuja alma se via aprisionada por demônios. Dessa forma, além de prejudicarem a si mesmas, contaminavam a todos que vivessem ao seu redor. Para que pudessem livrar-se de tais demônios, eram submetidas ao exorcismo, cuja forma de libertação ocorria por meio de sua morte nas fogueiras (BRABO, 2012, p. 73-74).

No início da denominada Era Moderna, com o advento do Renascentismo e das Grandes Navegações, ocorreram mudanças significativas na maneira de pensar e se relacionar das pessoas com seus semelhantes. De mesmo modo alterou-se a forma como eram vistas as pessoas com deficiência. A influência religiosa, entretanto, continuou definindo muitos dos pensamentos modernos sobre essas pessoas:

Até o século XVI as crianças com retardo mental profundo eram consideradas em certos meios como entidades que se assemelhavam a seres humanos, mas que não o eram. Havia a crença generalizada principalmente entre alguns religiosos que essas crianças ocupavam o lugar e chegavam a substituir mesmo crianças normais, através da atuação e interferência diretas de maus espíritos, de bruxas ou de fadas maldosas e de duendes demoníacos (SILVA, 1987, p. 170).

Como não tinham condições de lidar – ou não gostariam da reputação que isso traria – com suas deformidades, muitas famílias entregavam suas crianças com deficiência aos marinheiros para que trabalhassem nos navios durante as grandes viagens de descobrimento. Para além de trabalharem arduamente, as crianças com deficiência

Muitas vezes, devido ao seu defeito físico, serviam de chacota para o entretenimento dos marinheiros, quando não eram abusadas violentamente por eles. Além disso, eram as primeiras a sucumbirem diante das doenças ou naufrágios (BRABO, 2012, p.74).

Apesar da diminuição da hegemonia religiosa e do progresso do pensamento científico e da valorização do homem, segundo Brabo (2012), aqueles que não concordavam com a autoridade vigente eram considerados loucos e hereges. A grande quantidade de hospitais e abrigos surgidos na Idade Média possibilitou que “o cuidado para com as pessoas deficientes como um grupo especial e sempre marginalizado [...] começa[sse] a se definir em pontos isolados do mundo” (SILVA, 1987, p. 164). Muitos desses hospitais não se alteraram (continuaram com o objetivo de abrigar e asilar pessoas pobres e com deficiências). Porém alguns transformaram-se em centros de estudos de casos e de treinamento prático de estudantes de medicina (Silva, 1987). Surgiram, então, os denominados manicômios e as pessoas com deficiência passam a ser vistas como doentes, pessoas com uma patologia e passíveis de cura:

As crianças com deficiência são identificadas pelo viés do patológico e confundidas com doentes mentais, sendo internadas em

manicômios juntamente com loucos perigosos, sendo mais uma vez submetidas a diversos tipos de maltratos [...] (BRABO, 2012. p. 74).

No que diz respeito ao continente americano após a vinda dos colonizadores, diversos hospitais passaram a ser criados pelos europeus, apesar de os povos incas e aztecas já terem em sua cultura a presença de instituições destinadas ao tratamento de enfermidades. Já no século XVI foi instituído o primeiro hospital americano, denominado Jesus de Nazaré, no México e, posteriormente, no final do século XVIII foi inaugurado o hospital de New York. Esses hospitais, para além das demais enfermidades, “[...] caminhavam para a implantação de especialidades médicas e dentro de algumas delas ocorriam os atendimentos às pessoas deficientes (SILVA, 1987, p. 186). Entretanto foi apenas

[...] no século XIX que a sociedade começou a assumir a responsabilidade sobejamente reconhecida para com as pessoas portadoras de deficiências. Até o século XVI, durante o fortalecimento da Renascença, os homens em geral ainda relacionavam muito do que acontecia ao ser humano à força das superstições, das diversas credences dominantes e do sobrenatural (SILVA, 1987, p. 189).

Esse breve relato de como viviam, eram compreendidas e significadas as pessoas com deficiência a partir dos estudos históricos de diversos tempos e espaços do mundo provoca-me algumas reflexões. Em primeiro lugar é possível perceber a heterogeneidade dessa história, onde modelos de deficiência perpassam entre a caridade e o caráter místico, o tratamento médico e a cura, a adoração, o abandono e a morte. Em segundo lugar, formas dominantes e conflitantes de se enxergar as diferentes deficiências surgidas na Pré-história perduram até os dias atuais e influenciam a vida, a escolaridade, as oportunidades de trabalho e os direitos dessas pessoas no mundo contemporâneo.

Em nosso país, não obstante, é possível identificar diversas maneiras de se lidar com os sujeitos com deficiência no decorrer do tempo. Apesar de atualmente ser adotada uma perspectiva inclusiva, persistem situações de exclusão (muitas vezes veladas) e diversos modos de se ver a deficiência ocorrem simultaneamente. A histórica exclusão das pessoas com deficiência no mundo influencia a tardia escolarização desses sujeitos no Brasil.

No início da colonização brasileira as pessoas com deficiência eram abandonadas ou recolhidas nas Igrejas, recebendo alimentação, abrigo e em alguns

casos, instrução²². Já no século XIX, com a independência e a outorga da primeira Constituição por Dom Pedro I (1824), foram privados dos direitos civis e políticos o incapacitado físico e moral (JANNUZZI, 2004).

Ainda no século XIX a educação das pessoas com deficiência foi de fato iniciada no país, por meio de instituições públicas como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1854, já no império de Dom Pedro II e o Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos, INES). Nessas instituições era priorizado, por meio de oficinas, o desenvolvimento de habilidades manuais necessárias à sociedade agrária-comercial-dependente:

Na educação do deficiente, desde os primórdios houve a preocupação em garantir-lhes os meios de subsistência, uma certa ocupação ou o interesse pelas coisas para ocupar-lhes o tempo e, talvez, diminuir possíveis tédios, algumas rebeldias. No Instituto Nacional dos Surdos-Mudos e no Imperial Instituto dos Meninos Cegos já havia as diversas oficinas (encadernação, padaria etc.) (JANNUZZI, 2004, p. 15).

No final do século XIX escolas particulares e públicas passaram a atender alunos com deficiência no ensino regular. Com a Proclamação da República e a Constituição Federal de 1891, a educação foi laicizada e passou a ter um papel mais centralizado, uma vez que poderia vir a ser um ótimo aliado na criação de uma identidade brasileira, desvinculada de Portugal (Kassar, 2013).

No século XX um novo modo de se pensar a educação de pessoas com deficiência surgiu no país (Jannuzzi, 2004). Este tinha como foco a deficiência, compreendida em uma perspectiva organicista. Jannuzzi (2004) divide esse modo de pensar em Médico-Pedagógico e Psicopedagógico. A primeira subdivisão foca-se no caráter físico, neurológico e mental da deficiência. Já a segunda, especialmente com a vinda de Helena Antipoff²³ para o Brasil, muda o foco da medicina para a

²²“A Igreja Católica foi a grande responsável pela instrução até a expulsão dos jesuítas, no século XVIII.” (KASSAR, 2013, p. 35). Portanto, aquelas pessoas com deficiência que eram, por algum acaso, instruídas, o eram de acordo com os moldes de catequização da Igreja Católica.

²³ “Helena Antipoff foi um dos nomes mais importantes na história da Educação Especial do país. Signatária, principalmente, do movimento escolanovista, suas ideias e práticas profissionais podem ser consideradas como uma síntese do que foram os primeiros passos da Psicologia na Educação Especial. Da teoria à prática, ela foi responsável pela implementação das classes especiais em Minas Gerais, fundação de escolas especiais, formação de profissionais para a área e uma vasta produção teórica, fruto de inúmeras pesquisas que desenvolveu durante sua vida. Publicou e auxiliou a publicar

psicologia como influenciadora da educação num modo geral e, como consequência, da educação das pessoas com deficiência. Nesse momento, o foco dos atendimentos a essas pessoas estava nas instituições especializadas. Quando frequentavam as escolas regulares, os alunos com deficiência eram separados dos alunos considerados normais em classes especiais.

A partir dos anos 1970 iniciam-se políticas públicas voltadas à educação especial no país e

o atendimento da população-alvo da educação especial, à época realizado por um número restrito de instituições especializadas, portanto, sob a égide de um modelo segregador, passa a coexistir com a proposta denominada integração (PRIETO, 2012, p. 157).

O acordo MEC/USAID²⁴ entre Brasil e EUA nos anos 1970, com o intuito de normalização e homogeneização, procurou inserir parcialmente as pessoas nas escolas para que houvesse um progresso econômico (GARCIA, 2016). Como resultado desse acordo, surge o Centro Nacional de Educação Especial e as salas de recursos por área de deficiência, repercutindo na formação de professores especializados em cada deficiência.

Esse momento histórico refere-se, segundo Jannuzzi (2004), à concepção de educação das pessoas com deficiência que promove uma relação entre a deficiência e o contexto (não estando mais o foco na organicidade da deficiência). Parte do princípio de que a educação deve preparar o sujeito para o contexto. A educação de um modo geral, nesse momento²⁵, tem como foco a técnica, a valorização dos talentos e habilidades dos alunos de forma que contribuam para a sociedade. Dessa forma, a escola é necessária à produtividade, formadora de mão-de-obra, os conhecimentos e habilidades tornam-se capital (teoria do capital humano²⁶).

os primeiros boletins de caráter técnico, além de traduzir e publicar livros sobre o problema da infância excepcional.” (COTRIN & SOUZA, 2013, p. 888).

²⁴ Consistiu em um acordo entre o Ministério da Educação e a United States Agency for International Development que produziu uma grande reforma no sistema de ensino brasileiro e implementou o modelo norte americano nas universidades brasileiras. Como nesse momento o Brasil implantava o regime ditatorial, o foco desse acordo era o ensino técnico e a contratação de assessores norte americanos para auxiliar nas reformas em todos os níveis da educação brasileira.

²⁵ Anos 1960 e 1970, quando, no Brasil, ocorria a intervenção militar.

²⁶ Segundo a Teoria do Capital Humano, quanto maior o nível de escolaridade de um sujeito, melhor serão suas oportunidades no mercado de trabalho e, conseqüentemente, maior será o seu salário e sua qualidade profissional. Quanto mais se esforça um sujeito em sua escolarização, portanto, melhor serão suas chances de ser bem-sucedido profissionalmente. (conceito de meritocracia) Essa teoria defende que “[...] o investimento em educação, ao aumentar a qualidade da força de trabalho, propicia ganhos de produtividade e o aumento da criação de postos de trabalho de melhor qualidade,

Especificamente em relação à educação das pessoas com deficiência, há o esforço de torná-las úteis à sociedade, pois segundo essa lógica, é mais barato educá-las (ou seja, torná-las produtivas) do que sustentá-las.

Num segundo momento dessa concepção a educação é pensada como contribuidora para a transformação social (Jannuzzi, 2004). Para isso deve ocorrer a integração: busca pelas semelhanças e potencialidades entre pessoas sem deficiência e pessoas com deficiência para que essas últimas sejam integradas à sociedade – a ênfase está na adaptação da pessoa com deficiência e não do meio em que vive. E a inclusão: é a escola que deve adaptar-se às particularidades dos alunos, proporcionar recursos e apoios para que os alunos com deficiência tenham sucesso escolar. Porém,

Embora o objetivo da integração fosse viabilizar que essas pessoas, já institucionalizadas ou sem qualquer tipo de atendimento, pudessem ingressar na escola comum, isso não se concretizou, pois a maior parte delas permaneceu sem atendimento ou em regime segregado pela vida toda (PRIETO, 2012, p. 157).

Ao final do século XX passa-se a entender a educação como mediadora entre sujeito e contexto (JANNUZZI, 2004). A educação faz parte de uma organização social vigente e, portanto, não pode transformar a sociedade sem que essa mude. É necessário que se estabeleça um diálogo entre sujeito e contexto, uma educação política que promova o acesso ao conhecimento historicamente acumulado.

Após a virada do século, visando a “Educação para Todos”, concepção anunciada em declarações internacionais - como a Conferência de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da Guatemala (1999)²⁷ - o Brasil

conduzindo ao crescimento econômico. [...] Logo, o capital educacional, acumulado pelo trabalhador, asseguraria não só sua maior produtividade, como explicaria as diferenças individuais de oportunidades de inserção no mercado e de remuneração recebida.” (BALASSIANO *et al*, 2005).

²⁷A Conferência Mundial Sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien, em março de 1990 busca ações para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e compreende “universalizar o acesso à educação e promover a equidade” pois “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. (Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 23 de Abril de 2019).

A Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (a partir da Conferência mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade realizada em 1994 em Salamanca- Espanha) proclama, além de outras ponderações, que “toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, [...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia

adotou a perspectiva inclusiva. Em 2001, no então governo FHC, foram aprovadas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica²⁸ (como consequência da LDBEN), reafirmando que a educação especial deveria ser ofertada, *preferencialmente*, no ensino regular (BRASIL, 2001). Esse governo, com características neoliberais, políticas de livre mercado e mínimas ações do Estado, aprovou uma política de caráter democrático, abrindo margem às instituições privadas oferecerem o que anteriormente estava posto como direito público. Nesse período, ainda “[...] predominavam as matrículas desse alunado vinculadas a escolas especializadas e classes especiais, os referidos serviços especiais, na casa dos 80% em relação às efetivadas em classes comuns” (PRIETO, 2012, p. 163).

O governo de Lula, por sua vez, aprovou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Que, segundo Machado e Pan, enfatiza

[...] a necessidade da desconstrução de preconceitos, reafirmando a luta pela garantia e igualdade de direitos e oportunidade a todos [...] (MACHADO; PAN, 2012, p. 02).

O decreto 6571/2008, aprovado após a PNEEPEI, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, amplia o AEE, que passa a ser organizado nas salas de recursos multifuncionais (não mais divididas por deficiência) e, conseqüentemente, amplia-se também o número de professores atuantes. Promovendo, portanto, o acesso, mas ao mesmo tempo a descaracterização e generalização de estudantes e professores. Diante disso “[...] houve descendência da curva referente ao atendimento exclusivo e aumento do número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns” (PRIETO, 2012, p. 163).

centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (Declaração de Salamanca. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 23 de Abril de 2019).

Já a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala, em 28 de maio de 1999 tem por objetivo “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.” (Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 23 de Abril de 2019).

²⁸ As Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (2001) trazem como fundamento a Constituição Federal, o Plano Nacional de Educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a LDBEN, as Leis nº 853/89 e nº 10,098/00, o Decreto nº 3.298/99, a Portaria MEC nº 679/99 e a Declaração de Salamanca.

Com o aumento das matrículas de sujeitos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação nas classes comuns cumpre refletir que

[...] proporcionar acesso a todas as etapas da educação básica, também é um problema a ser vencido no país. Assim, portanto, à tarefa de universalizar o acesso ao ensino fundamental soma-se o desafio de acompanhar sua trajetória, propondo políticas para a sua permanência e promoção para níveis mais elevados de ensino, com êxito acadêmico (PRIETO, 2012, p. 164/165).

O neoliberalismo, nessa época, não se consolidou em toda a sua potencialidade devido às grandes resistências populares, no entanto houve um adensamento da burguesia no poder, com a falsa ideia de que os interesses do povo estavam sendo representados. Isso persiste no governo Dilma. A extinção da Secretaria de Educação Especial (SEESP) em 2011 e a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) contribuem, a meu ver, para a perda da especificidade da Educação Especial, uma vez que, na SECADI, o termo não está presente e é confundido com inclusão.

Após a aprovação da PNEEPEI, novos desafios, para além do acesso, entram em foco, principalmente aos professores de sala comum:²⁹

O [...] ingresso [desses sujeitos] na classe comum exige de seus professores esforços adicionais para agregar conhecimentos sobre seus processos de aprendizagem e a assimilação às suas práticas de ensino. Esses profissionais devem desenvolver repertório suficiente para orientar suas aulas em consonância com os princípios da educação inclusiva, portanto, considerando as características dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação [...] (PRIETO, 2012, p. 171).

Dez anos após sua aprovação, no então governo Temer, foi anunciada uma atualização da PNEEPEI. Essa proposta de atualização circulou em uma apresentação de slides sem um documento oficial e com a promessa de que uma consulta pública ocorreria em breve para que essa fosse aprovada. Houve, de fato, o período de duas semanas disponibilizado pelo MEC como consulta pública, porém sem nenhuma divulgação ao público. Posteriormente, foi divulgada uma minuta³⁰. Comparando as alterações percebidas entre a PNEEPEI de 2008 e a atualização de

²⁹ As funções dos professores de sala comum no ensino/aprendizagem dos sujeitos com deficiência serão abordadas mais detalhadamente na seção 3.2, do capítulo 3.

³⁰ Política Nacional de Educação Especial - Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida (BRASIL, 2018).

2018, destaco a retirada do foco da rede pública e regular de ensino e a ampliação do público-alvo da educação especial (com a reintrodução de sujeitos com dificuldades de aprendizagem). Qual seria o interesse de um governo em fim de mandato em alterar a Política que assegura a educação especial no país? O que podemos compreender da ampliação do público-alvo da educação especial em um momento marcado pelo corte de investimentos e desvalorização extrema na educação? Permanece atual no documento Política Nacional de Educação Especial - Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida (BRASIL, 2018) o que afirmam Machado e Pan sobre a PNEEPEI:

Pôde-se perceber na política dois pontos de silêncio, não-ditos que evidenciam a presença de seus interlocutores - vozes que são suprimidas em nome de uma verdade exclusiva. Mais especificamente, podemos identificar esses dois não-ditos: como ausência de diálogo com os beneficiários das políticas; e também como ausência de diálogo da política com o sistema educacional como um todo. Quanto ao segundo, ao propor a inclusão total na rede regular de ensino, não dialoga com esse sistema - caracteriza-se como uma política para a educação especial, e não para a educação como um todo, embora sua proposta de um modelo único de educação para todos (MACHADO; PAN, 2012, p. 10).

Em 2019, com a assunção de Jair Bolsonaro na presidência do país, foi extinto o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CONADE) por meio de um Decreto³¹ que põe fim a diversos conselhos sociais. Segundo o Jornal Brasileiro Estado de São Paulo “essa medida pode afetar outras dezenas de colegiados criados por lei e que existem há décadas com o objetivo de garantir participação social em setores como economia, educação, saúde e direitos humanos.”³²

O Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), segundo a Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Ministério da Educação (MEC)

é um órgão superior de deliberação colegiada, criado para acompanhar e avaliar o desenvolvimento de uma política nacional

³¹ Decreto nº 9.759, de 11 de Abril de 2019 que “Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal” (BRASIL, 2019).

³² Decreto de Bolsonaro pode pôr fim a conselhos de participação civil. Ricardo Galhardo, O Estado de São Paulo. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,decreto-de-bolsonaro-pode-por-fim-a-conselhos-de-participacao-civil,70002789906>. Acesso em 23 de Abril de 2019.

para inclusão da pessoa com deficiência e das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer e política urbana dirigidos a esse grupo social.³³

A Secretaria afirma ainda que o Conselho

foi criado para que essa população possa tomar parte do processo de definição, planejamento e avaliação das políticas destinadas à pessoa com deficiência, por meio da articulação e diálogo com as demais instâncias de controle social e os gestores da administração pública direta e indireta.³⁴

Com a extinção do CONADE, quais são as expectativas para o futuro das legislações referentes às pessoas com deficiência? Como podemos afirmar que o Brasil defende uma proposta inclusiva quando, na verdade, exclui as pessoas com deficiência da tomada de decisões em assuntos que competem a elas mesmas? O que isso influencia na educação desses sujeitos? Se nem ao menos são consideradas nas salas de aula comum por muitos professores, que concepção de educação política, social e crítica estamos proporcionando a esses sujeitos?

A cada ano novos desafios são postos ao público da educação especial. A perspectiva de cumprimento de direitos no atual governo é desesperadora. Legitima-se a violência, a exclusão e o desrespeito ao diferente. Persiste a desvalorização da educação e os ataques aos professores e estudantes. É nessa política que se inserem as escolas brasileiras e, portanto, é nesse cenário que se incluem os estudantes com deficiência nas escolas atualmente. São também nesses moldes que se constituem os sujeitos dessa pesquisa. Finalizo esse capítulo trazendo o relato da Estudante B para que possamos refletir sobre o contexto sócio-político que estamos vivenciando e as perspectivas que se abrem (ou se fecham?) aos sujeitos com deficiência em nosso país:

“O meu sonho é ser professora. Mas ainda há muito preconceito. Eu passei num processo seletivo esse ano, mas não deixaram eu assumir. Foi aí que eu pensei em desistir” (Estudante B).

³³ Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE). Disponível em: <https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/conade>. Acesso em 23 de Abril de 2019.

³⁴ *Ibidem*.

3 NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

“Essas provas de assinalar que tive durante minha escolarização eu achava boas até certo ponto, depois senti a necessidade de escrever. Se eu não escrevesse assim eu não estaria na universidade, porque tem redação, prova escrita [...]” (Estudante A).

O Ensino Superior como o nível mais elevado de ensino, pesquisa e extensão constitui-se, se analisado por um viés histórico, muito recentemente no contexto brasileiro. Sobre isto afirma Bortolanza:

Na América, diante das descobertas pelos espanhóis, as primeiras universidades foram implantadas nos primeiros anos de 1500, sendo a Universidade Nacional de San Marcos do Peru a primeira formalmente implantada (UNMSM, 2017). Em praticamente todos os países americanos o sistema de ensino universitário fazia parte do sistema de ensino enquanto o Brasil, foi um dos mais retardatários a implantar a universidade, seja pela falta de interesse da Coroa portuguesa e/ou pelo desinteresse dos detentores do poder no país nesse período (BORTOLANZA, 2017, p. 02).

Dessa forma surgiram as primeiras escolas superiores isoladas no Brasil, ainda no século XIX, e, apenas no século XX, as universidades de fato. Já no estado de Santa Catarina, esse processo dar-se-á a partir da década de 60 do mesmo século, com o surgimento da Universidade Federal de Santa Catarina:

Somente a partir da década de 1960 a política de expansão começa a ser delineada, momento em que Santa Catarina institui a sua primeira universidade pública e gratuita, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Sancionada no dia 18 de dezembro de 1960, a Lei nº 3.849/60 que deu origem à UFSC introduz no estado um modelo completamente novo de IES (a universidade), rompendo assim com a tradição de faculdades isoladas no estado. Sendo uma organização acadêmica universitária pública e gratuita, a instituição passa a ofertar, além do ensino, também pesquisa e extensão” (BASTIANI, 2018, p. 378).

Foi a partir desta década (1960), portanto, que as oportunidades de acesso ao Ensino Superior foram ampliadas no estado de Santa Catarina. Aproximadamente cinquenta anos após essa expansão, entretanto, esse ambiente continua sendo ocupado majoritariamente por determinados grupos e classes sociais enquanto, aos demais, o acesso e permanência a esse espaço permanecem extremamente desiguais e/ou negados.

O Ensino Superior e, mais especificamente, a UFSC, possuem um caráter recente em nosso país. Isso, em conjunto com a histórica exclusão sofrida pelos estudantes com deficiência, leva-nos a pensar sobre a (des)igualdade de direitos ao ingresso e permanência desses sujeitos na universidade, considerando-se que é nesse contexto que se inserem os sujeitos dessa pesquisa:

Na educação superior o debate sobre a inclusão se inscreve na discussão mais ampla do direito de todos à educação e na igualdade de oportunidades de acesso e permanência, com sucesso, nessa etapa de ensino. Paradoxalmente, apesar de um crescente ingresso do alunado que demanda atendimento especial, o que confronta as práticas discriminatórias e a cultura seletiva e elitista da educação superior, dados do Censo da Educação Superior do ano de 2011 demonstram que, em um universo de 6.739.689 estudantes com matrícula, apenas 23.250 apresentam algum tipo de deficiência, o que equivale a um percentual de 0,35% (INEP, 2012 *apud* GRIBOSKI *et al*, 2013, p. 04).

Em 2016 o presidente Michel Temer altera a Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012, acrescentando a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino por meio da Lei nº 13.409, de 28 de Dezembro de 2016. Desse modo, aumentou a possibilidade de ingresso de estudantes com deficiência nas universidades federais³⁵. Na UFSC a quantidade de estudantes com deficiência em todos os *campi* passou de 91 estudantes em 2014 para 275 estudantes no segundo semestre de 2018, aumentando 186% em 4 anos. Entretanto o total de estudantes matriculados nos cursos de graduação na UFSC ultrapassou o número de 30.000 pessoas em 2017.³⁶

Embora as pessoas com deficiência correspondam a 23,9% da população brasileira, conforme o Censo de 2000, em termos de matrículas na educação superior, não ultrapassam 0,5%, de acordo com o Censo da Educação Superior. Um aumento deste percentual está previsto gradativamente com a implementação da reserva de vagas destinadas a estudantes oriundos de escola pública, com deficiência, que passou a ser obrigatório a partir de 2018 para as instituições federais de educação superior (BEVILACQUA, 2018, p. 42).

³⁵ Ao mesmo tempo em que são previstas cotas para o ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior, ocorrem cortes orçamentários da Programação 2063, sobre a Promoção e defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência.

³⁶ Dados disponíveis em: <http://dpqi.seplan.ufsc.br/ufsc-em-numeros/> <http://cae.ufsc.br/dados-sobre-estudantes-com-deficiencia/>. Acesso em 17 de março de 2019.

Apesar das políticas de inclusão, a presença de estudantes com deficiência no Ensino Superior ainda é extremamente pequena. Levando em conta, ainda, que essa pequena porcentagem que frequenta o Ensino Superior sofre diversas formas de exclusão dentro do ambiente universitário e, diante disso, muitos evadem sem concluir o curso no qual ingressaram. Somando-se a isso estão as medidas que visam o desmonte dos direitos sociais e, mais especificamente, da educação brasileira³⁷, como bem afirma Bevilacqua em sua pesquisa:

A condição se agrava quando Temer assume a presidência da República e coloca em prática a agenda liberal, com a aprovação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13415/2017) e a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, que suspende por 20 anos a previsão dos limites mínimos constitucionais para investimento nas políticas de saúde e educação [...] Os impactos já são observados nas universidades em suas políticas de pesquisa, assistência estudantil, acessibilidade, dentre outras (BEVILACQUA, 2018, p. 35).

Buscando a criação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior, o Ministério de Educação (MEC) lançou o Programa Incluir que, desde 2005, vem criando e reestruturando núcleos que

melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas.³⁸

Além disso a instituição vem implementando políticas de inclusão de pessoas com deficiência por meio da já mencionada anteriormente Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE) que tem como objetivos, dentre outros, “desenvolver e executar a política institucional de acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais da UFSC; promover condições igualitárias de acesso ao conhecimento por parte de estudantes com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais; e promover a remoção de barreiras arquitetônicas, programáticas, pedagógicas, de comunicação e atitudinais na Universidade.”³⁹ Dessa forma, atua diretamente na permanência dos estudantes com deficiência na universidade, considerando que discutir a permanência

³⁷ Ainda mais crítica torna-se a situação quando Jair Bolsonaro, em maio de 2019, propõe corte de 30% da verba destinada às instituições federais de ensino.

³⁸ Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) – MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em 19 de março de 2019.

³⁹ Dados disponíveis em: <http://cae.ufsc.br/objetivos/>. Acesso em 05 de Maio de 2019.

[...] envolve compreendê-la como direito do estudante com fins de assegurar a concretização do direito social à educação. E de uma educação que não se encerre na mera formação profissional, mas que possibilite o desenvolvimento humano por meio da socialização do saber em suas diferentes dimensões (BEVILACQUA, 2018, p. 36).

A CAE atua não apenas diretamente com os estudantes com deficiência, mas também orientando docentes e demais servidores da universidade acerca dos estudantes com deficiência, na adaptação de materiais, informação e divulgação de notícias referentes à inclusão e promoção de eventos acessíveis aos estudantes com deficiência abertos a toda a comunidade. Apesar disso, não consegue eliminar todas as barreiras existentes no ambiente universitário e, dessa forma, a equiparação de oportunidades e o direito ao ensino, pesquisa e extensão dos estudantes com deficiência no ensino superior permanece comprometido.

3.1 Os sujeitos da pesquisa: Memórias em foco

“Quando alguém me pedia para ler ou escrever algo que eu não conseguia, eu encarava como um desafio, ‘vamos tentar, senão nunca vou aprender’. Aí eu fui crescendo e pensei, opa, agora o negócio é diferente, tenho que me preparar mais, tenho mais matéria. Foi difícil sem saber ler e escrever direito, eu ficava fugindo das atividades toda vez” (Estudante A).

Dentre os estudantes com deficiência que pude conhecer em minha vida acadêmica, principalmente a partir do estágio não-obrigatório na CAE, optei por entrar em contato com aqueles que mais me trouxeram elementos de reflexão acerca do processo de apropriação da linguagem escrita. Para além de perceber o quanto seu modo de escrita influencia em seus trabalhos acadêmicos, observei atitudes e posturas excludentes por parte dos professores para com esses alunos devido as suas especificidades em escrever e interpretar o lido/escrito.

Os estudantes estão na fase adulta, um do sexo masculino e outro do sexo feminino, inseridos no Ensino Superior. O sujeito do sexo masculino, denominado nessa pesquisa como *Estudante A*, frequenta o curso de Arquivologia, estando já nas últimas fases do curso. Esse estudante necessita de apoio no que diz respeito

às transcrições dos conteúdos, à organização dos materiais acadêmicos e o deslocamento nos diferentes espaços da universidade.

Já a *Estudante B*, do sexo feminino, está em sua segunda graduação. É formada em Pedagogia e se encontra nas fases iniciais do curso de graduação em Biblioteconomia, também no Centro de Ciências da Educação (CED) da USFC, do campus Reitor João David Ferreira Lima, em Florianópolis. Essa estudante necessita de transcrição dos conteúdos, recursos assistivos para o uso do computador, como o teclado colmeia e de acessibilidade arquitetônica, como a presença de elevadores nos prédios universitários.

Ambos se constituem e afirmam-se como pessoa com deficiência. Adota-se, nessa pesquisa, o conceito de pessoa com deficiência da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), ou seja,

(...) aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 01).

Suas características (inclusive aquelas decorrentes das respectivas deficiências) não se constituem como limitadoras à participação na pesquisa, sendo, ao contrário, critérios para a realização da mesma. Portanto, foram realizadas as devidas adaptações para que cada sujeito, em suas potencialidades e limitações, tivesse acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), e pudesse participar da entrevista prevista.

É importante ressaltar que o foco desta pesquisa não está nas deficiências ou nas condições orgânicas dos sujeitos. Apesar de ser considerada, a face orgânica da deficiência fica em segundo plano e dá lugar, no contexto deste trabalho, à face social, uma vez que, para Vygotsky, “não é o defeito que decide o destino das pessoas, mas sim, as conseqüências sociais desse defeito.” (PADILHA, 2000, p. 205).

Meu primeiro contato com os estudantes ocorreu no ano de 2016 por meio de estágio não-obrigatório na CAE. Minha função naquele momento era acompanhar os estudantes objetivando promover acessibilidade educacional por meio de atividades de transcrição, leitura, descrição e apoio ao deslocamento, atuando em sala de aula e extraclasse. Naquele período me deparei com diversas situações de exclusão e

barreiras que iam de estruturas físicas inadequadas a posturas e atitudes impregnadas de preconceito enfrentadas pelos estudantes para permanecerem na Universidade.

Defendendo o Modelo Social de Deficiência⁴⁰, é possível afirmar que, nesse contexto, as barreiras ocorrem, por exemplo,

Quando o estudante com deficiência visual não tem acesso ao material adaptado no mesmo momento em que este é disponibilizado pelo professor aos alunos sem deficiência, ou ainda quando o estudante cadeirante não consegue se locomover a uma determinada sala de aula ou laboratório devido a inexistência de rampa ou elevador (BEVILACQUA, 2018, p. 49).

As barreiras a que me refiro são aquelas conceituadas pela LBI como

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, 2015, p. 02).

As barreiras que mais se destacaram em minha experiência foram as arquitetônicas, comunicacionais/informacionais e atitudinais. As barreiras arquitetônicas ocorrem quando estruturas físicas (prédios, casas, calçadas, ruas) não são acessíveis às pessoas com deficiência. O seguinte relato do estudante A explicita essa barreira:

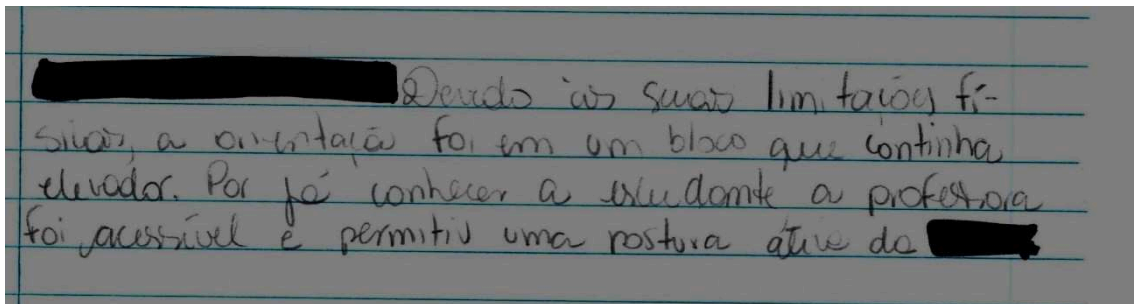
“No meu bloco tem bastante exclusão, por exemplo ele não é feito para um cadeirante. Uma pessoa com cadeira de rodas teria que precisar de uma outra pessoa, depender de alguém. Por isso é chamado de CED do esquecimento” (Estudante A).

O registro pessoal⁴¹ exposto a seguir demonstra a importância do ambiente físico acessível para a plena participação dos sujeitos com deficiência nas aulas e demais compromissos acadêmicos:

⁴⁰ O Modelo Social de Deficiência “concebe a deficiência como uma possibilidade de habitar um corpo, um modo de vida diferenciado, ao qual a sociedade deve considerar na sua forma de organização social. A deficiência, neste sentido, se constitui na relação do sujeito que tem lesão/impedimento corporal com o ambiente social e não no indivíduo. Assim, num ambiente acessível a deficiência diminui. Desvincula-se a deficiência como um problema de saúde, não é mais considerada uma doença, mas um modo de vida diferente.” (BEVILACQUA, 2018, p. 57).

⁴¹ Optou-se por utilizar registros fotográficos para atribuir maior originalidade aos excertos e anotações da pesquisadora enquanto estagiária da CAE (durante os anos 2016 e 2017). Além disso objetivou-se preservar os documentos originais (ao invés de reescrevê-los) para que o essencial

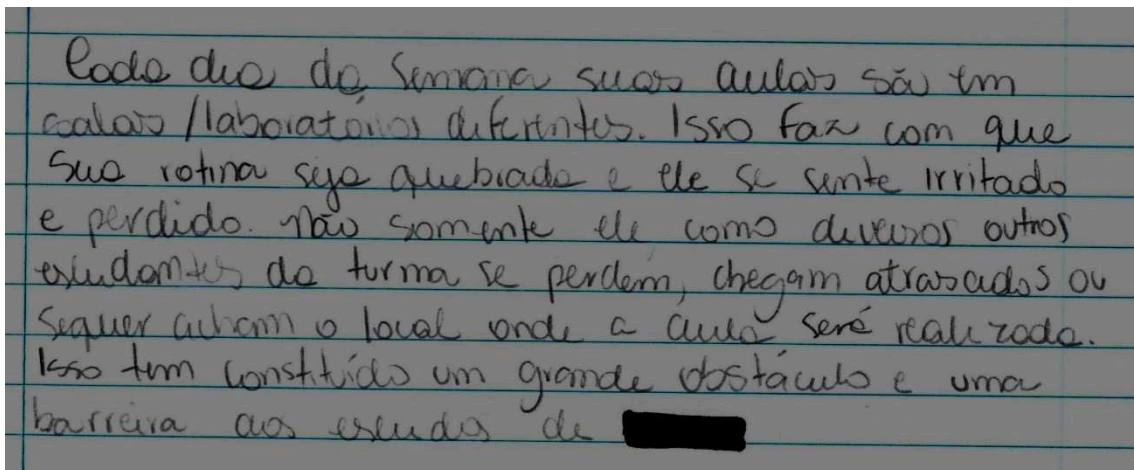
Figura 1 – Registro pessoal sobre barreiras arquitetônicas.



Fonte: Imagem digitalizada pela autora (2019).

Já as barreiras nas comunicações e informações ocorrem quando uma pessoa não tem acesso a alguma informação ou não tem garantido o mesmo direito de comunicar-se como os demais sujeitos. O registro a seguir demonstra a falta de informação por parte da professora acerca dos locais onde seriam realizadas as aulas, além da postura pouco compreensiva perante a presença do sujeito com deficiência na turma (pois ela já o conhecia e sabia de suas limitações).

Figura 2 – Registro pessoal sobre barreiras comunicacionais e informacionais.



Fonte: Imagem digitalizada pela autora (2019).

As barreiras atitudinais, por sua vez, caracterizam-se por ações e atitudes que excluem, constroem ou prejudicam as pessoas com deficiência em seu acesso pleno a determinado espaço, atividade ou função. Foram as que mais vivenciei em

daquele momento não fosse substituído pela visão atual – considerando a memória como primordial nessa pesquisa. Nomes de estudantes, disciplinas e professores foram cobertos para preservar sua identidade.

minha experiência de atuação junto a estudantes com deficiência, como demonstram alguns registros:

Figura 3 – Registro pessoal sobre barreiras atitudinais.

A aula de [redacted] foi no laboratório para uso do software [redacted], assim como seus colegas, não conseguiu acompanhar a professora devido a velocidade com que realizava os passos no programa. Ao final, ele mesmo tomou a frente e conversou com a professora, informando que era impossível acompanhar dessa forma. Ela respondeu que "era assim mesmo", que as aulas seriam assim...

Fonte: Imagem digitalizada pela autora (2019).

Figura 4 – Registro pessoal sobre barreiras atitudinais.

não entendeu e pediu ajuda à professora. Essa, ao invés de explicar os passos a serem realizados, veio até o notebook de [redacted] e fez tudo por ele, sem explicar nada.

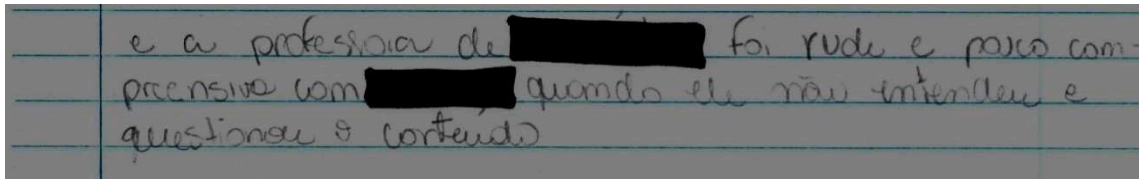
Fonte: Imagem digitalizada pela autora (2019).

Figura 5 – Registro pessoal sobre barreiras atitudinais.

Quando chegamos à sala a professora já havia iniciado a aula. No momento do exercício [redacted] foi questionar e tirar dúvida e a professora foi extremamente arrogante, pois ele saberia realizar se não tivesse se atrasado. Eu tive que explicar a ele de forma como sabia, pois a professora se recusou a explicar novamente.

Fonte: Imagem digitalizada pela autora (2019).

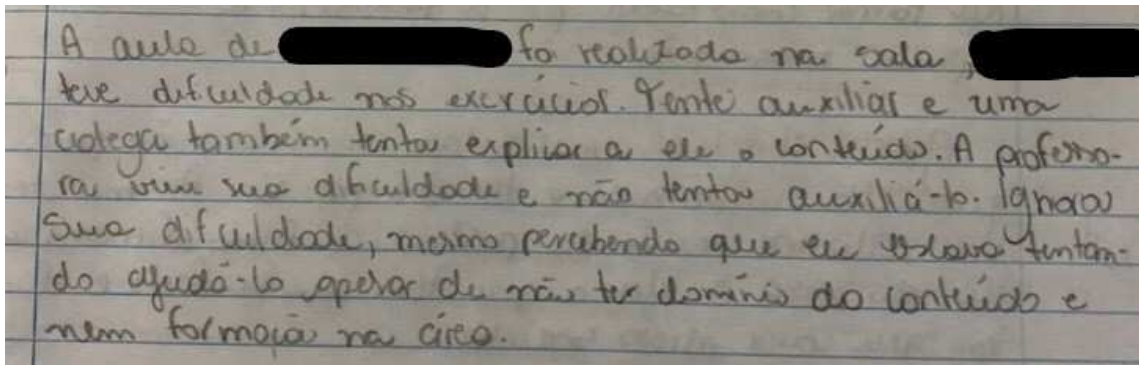
Figura 6 – Registro pessoal sobre barreiras atitudinais.



e a professora de [redacted] foi rude e pouco compreensiva com [redacted] quando ele não entendeu e questionou o conteúdo.

Fonte: Imagem digitalizada pela autora (2019).

Figura 7 – Registro pessoal sobre barreiras atitudinais.

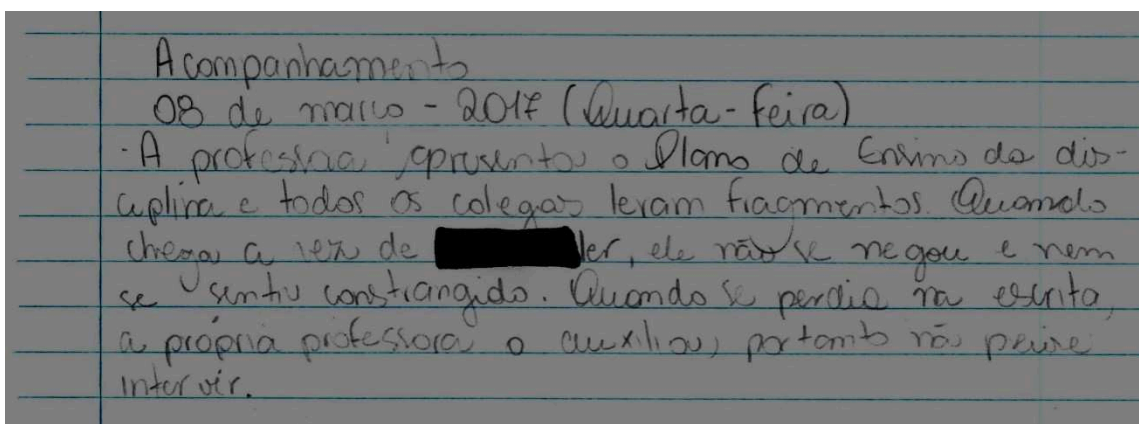


A aula de [redacted] foi realizada na sala [redacted] teve dificuldade nos exercícios. Tentei auxiliar e uma colega também tentou explicar a ele o conteúdo. A professora viu sua dificuldade e não tentou auxiliá-lo. Ignorou sua dificuldade, mesmo percebendo que eu estava tentando ajudá-lo apesar de não ter domínio do conteúdo e nem formação na área.

Fonte: Imagem digitalizada pela autora (2019).

Apesar das situações de exclusão e das barreiras enfrentadas, é possível identificar também momentos em que os estudantes foram devidamente incluídos pelos professores e colegas de turma, sem ser necessária a intervenção da estagiária, como demonstram os registros a seguir:

Figura 8 – Registro pessoal sobre inclusão de estudantes em sala de aula.

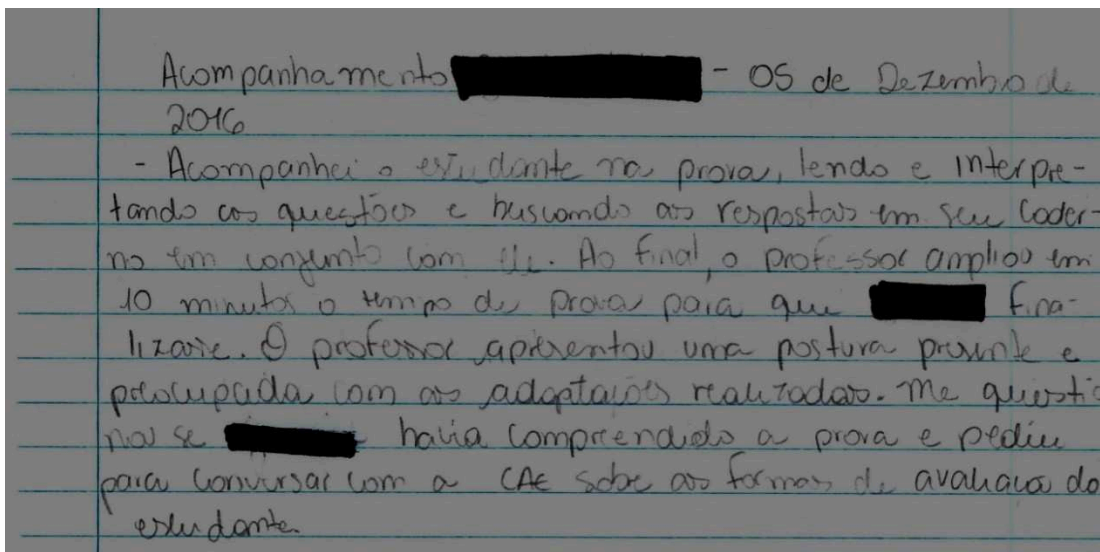


Acompanhamento
08 de março - 2017 (Quarta-feira)
- A professora apresentou o Plano de Ensino da disciplina e todos os colegas leram fragmentos. Quando chegou a vez de [redacted] ler, ele não se negou e nem se sentiu constrangido. Quando se perdeu na escrita, a própria professora o auxiliou, portanto não precisei intervir.

Fonte: Imagem digitalizada pela autora (2019).

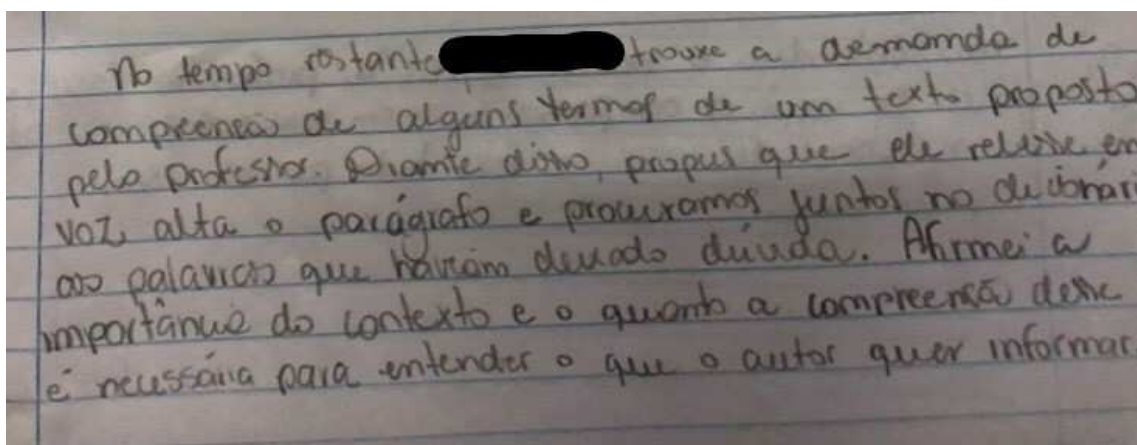
Revisitando os registros pessoais também foi possível identificar diversos momentos em que os estudantes se relacionaram de alguma forma com a linguagem escrita e, por não terem tido acesso, em sua escolarização, às normas da Língua Portuguesa, não puderam desenvolver a atividade solicitada de forma autônoma, sendo necessária uma intervenção e explicação de minha parte para que o texto/a atividade pudesse ser compreendido/a:

Figura 9 – Registro pessoal sobre a linguagem escrita de estudantes acompanhados.



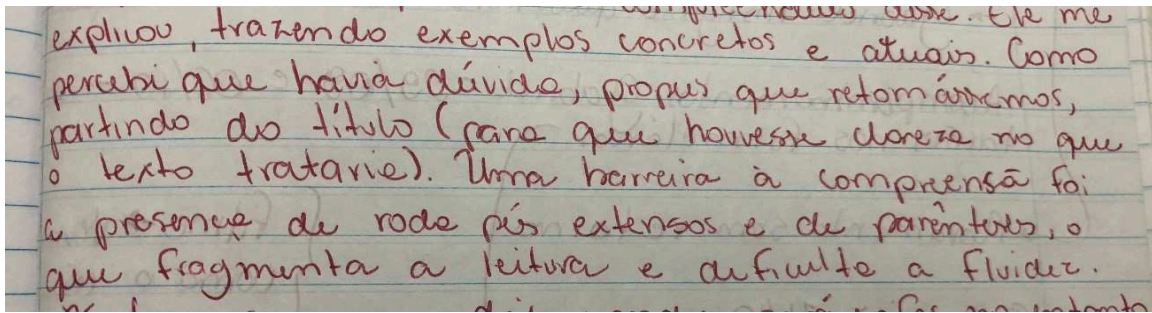
Fonte: Imagem digitalizada pela autora (2019).

Figura 10 – Registro pessoal sobre a linguagem escrita de estudantes acompanhados.



Fonte: Imagem digitalizada pela autora (2019).

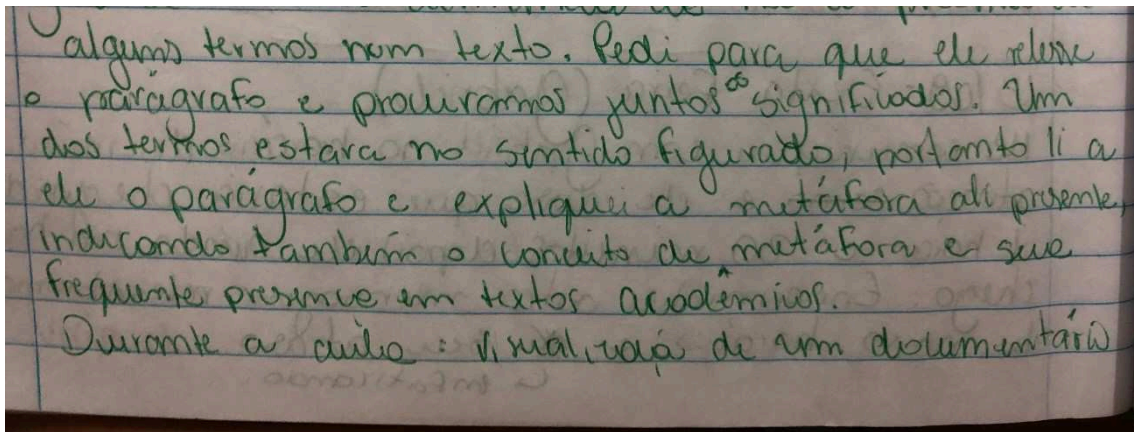
Figura 11 – Registro pessoal sobre a linguagem escrita de estudantes acompanhados.



expliou, trazendo exemplos concretos e atuais. Como percebi que havia dúvida, propus que retomássemos, partindo do título (para que houvesse clareza no que o texto tratarie). Uma barreira à compreensão foi a presença de rode pés extensos e de parêntesis, o que fragmenta a leitura e dificulta a fluidez.

Fonte: Imagem digitalizada pela autora (2019).

Figura 12 – Registro pessoal sobre a linguagem escrita de estudantes acompanhados.

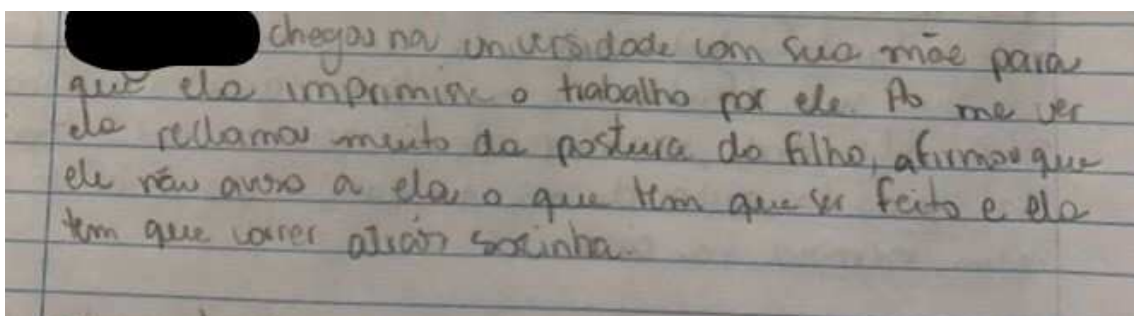


alguns termos num texto. Pedi para que ele lesse o parágrafo e procurasse os significados. Um dos termos estava no sentido figurado, portanto li a ele o parágrafo e expliquei a metáfora ali presente, indicando também o conceito de metáfora e sua frequente presença em textos acadêmicos.
Durante a aula: a materialização de um documentário

Fonte: Imagem digitalizada pela autora (2019).

Os excertos expostos a seguir apontam – para além de situações vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa em sua permanência no ensino superior e sua relação com a linguagem escrita – a influência familiar e o despreparo de alguns professores no que diz respeito aos estudantes com deficiência (tópicos que serão abordados mais detalhadamente no decorrer desse capítulo):

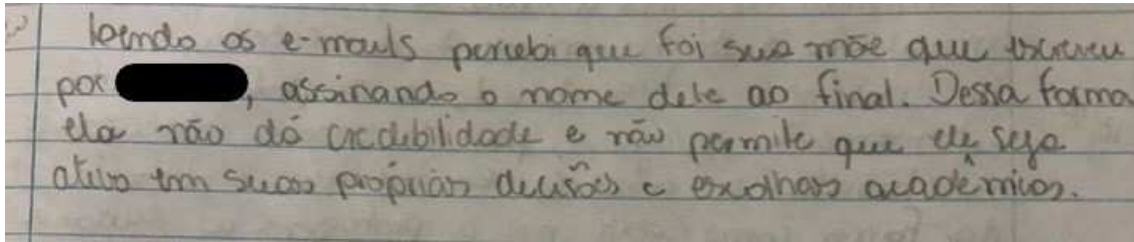
Figura 13 – Registro pessoal sobre a participação de familiares de estudantes acompanhados.



chegou na universidade com sua mãe para que ela imprimisse o trabalho por ele. Ao me ver ela reclamou muito da postura do filho, afirmou que ele não avia a ela, o que tem que ser feito e ela tem que correr atrás sozinha.

Fonte: Imagem digitalizada pela autora (2019).

Figura 14 – Registro pessoal sobre a participação de familiares de estudantes acompanhados.



Fonte: Imagem digitalizada pela autora (2019).

Aproximadamente dois anos após o acompanhamento desses estudantes pude reencontrá-los pessoalmente a partir de autorização prévia da CAE (Apêndice B) para realização de entrevista semiestruturada com roteiro previamente preparado. (Apêndice C).

A entrevista com o Estudante A ocorreu na tarde de 23 de março de 2019, na residência do estudante e durou cerca de uma hora. Já a entrevista com a Estudante B realizou-se no dia 29 de março de 2019, em seu local de estudo, ou seja, no Centro de Ciências de Educação da UFSC. Durando cerca de quarenta minutos.

Ambas as entrevistas decorreram em forma de conversa, sendo agradável e sem constrangimento aos sujeitos, dando a liberdade para que relatassem aspectos que vinham a sua mente (considerando a memória como foco deste trabalho) e indo ao encontro do que afirma Errante em sua pesquisa:

Eu estava interessada em como os narradores organizavam suas experiências e, por isso, eu lhes permitia falar tanto quanto quisessem sobre algo que eles queriam lembrar, mesmo quando isso não parecia particularmente relevante para o meu estudo (ERRANTE, 2000, p. 149).

Permitir que as memórias fluam, sem interrupções desnecessárias, se justifica na preocupação de não as julgar como mais ou menos importantes, como dominantes ou dominadas (ALBERTI, 2004). O significativo aqui não é decidir qual memória serve mais para essa pesquisa ou induzir os sujeitos a lembrarem de determinados acontecimentos. Pelo contrário, o intuito é que as histórias e narrativas carregadas de memórias sejam valorizadas e consideradas como “[...] representações do passado *tomados como dados objetivos*, capazes de incidir (de agir, portanto), sobre a realidade e sobre nosso entendimento do passado.” (ALBERTI, 2004, p. 42).

A memória, nesse contexto, não é somente lembrança do passado, mas também é fato, é acontecimento. São as memórias que constituirão as histórias de vida dos sujeitos e farão com que, a cada narrativa, esses ressignifiquem seu passado e reflitam sobre ele.

As histórias de vida, nesse mesmo sentido

Não são pois mero passado. São processos históricos, na acepção plena da palavra. É assim que a vida individual e social não pode ser considerada um dado, mas sim uma construção em auto-reorganização permanente (VIEIRA, 1999, p. 71).

Trabalhar com histórias de vida de pessoas com deficiência é dar voz àqueles que de fato fazem parte dessa história. É permitir que a história dos sujeitos com deficiência seja contada por eles mesmos e não por aqueles que se apropriaram de seu direito à expressão e decidiram quem pode ou não narrar sua história. Nessa pesquisa priorizou-se que os sujeitos, para além de rememorar e narrar oralmente suas memórias, pudessem ressignificar e refletir sobre seu passado para assim, construir seu presente.

Dentre as memórias dos estudantes que participaram desse trabalho, as mais presentes foram as que se referem às suas famílias⁴². Foi nítido o quanto os estudantes se emocionaram e o carinho que expressaram ao rememorar momentos e fatos onde algum familiar teve um papel essencial em sua constituição como sujeito com deficiência ou na busca por maior acessibilidade, aceitação e igualdade de direitos à educação.

3.2 A função do(a) professor(a) de sala comum

“Foi ótima a participação dos meus familiares na minha alfabetização, porém acho que o colégio era que deveria ter dado mais incentivo. A atitude do colégio fez eu me sentir um incapaz. A escola é o local de aprendizado, claro que a casa também é, mas a escola é mais” (Estudante A).

⁴² A influência dos familiares no processo de apropriação da linguagem escrita foi o foco das memórias dos estudantes. O que eles, por conta própria, centralizaram em sua narrativa oral. Sobre isso irá tratar a seção 3.3 desse capítulo.

Analisar as funções dos professores de sala comum constitui-se um desafio no contexto brasileiro uma vez que as legislações que asseguram a educação nacional não deixam claro quais seriam, de fato, essas funções. A Constituição Federal (1988) afirma o direito e o dever à educação, mas não deixa claro a formação ou a responsabilidade dos professores. A LDBEN, por sua vez, em seu Artigo 61, VI Título, trata da formação dos profissionais de educação, afirmando que essa ocorrerá

de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996, p. 26).

Para além de ser muito vago, o documento não indica como ocorrem essas formações, de que forma deve ser realizada a associação entre teoria e prática e, ainda, o papel dos professores na formação de um sujeito.

Quando analisamos os documentos recentes voltados à Educação Especial no país, o foco está nos professores do Atendimento Educacional Especializado:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 17).

A Lei Brasileira de Inclusão (2015), quando trata do Direito à Educação, afirma em parágrafo único que “É dever do Estado, da família, da *comunidade escolar* e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.” (BRASIL, 2015, p. 06). (Grifos nossos). Traz ainda como responsabilidade do poder público a

- X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; (BRASIL, 2015, p. 07).

Novamente o professor de sala comum fica marginalizado à medida em que se generaliza sua função em termos como “comunidade escolar” ou “práticas pedagógicas inclusivas”. Que função cada membro da comunidade escolar possui? O que seriam, de fato, as práticas pedagógicas inclusivas? Como promovê-las?

Refletir sobre a função docente na sala comum quando se trata dos alunos público-alvo da educação especial (e, de maneira geral, de todos os alunos) é extremamente necessário na medida em que não podemos perder de vista a função da educação. Para que estamos educando nossos alunos? Para que reproduzam as desigualdades sociais existentes ou para que tenham um papel ativo e crítico na sociedade em que se inserem? Vivemos em um sistema político-econômico desigual e a escola, inserida nesse sistema, molda-se nesses mesmos pressupostos.

Segundo Bueno

Se, em determinados momentos históricos, a escola se constituiu no locus privilegiado de acesso aos bens culturais produzidos e valorizados pela humanidade, já que outros espaços sociais e comunitários (como a “família” ou a “vizinhança”) contribuía para a formação dos sujeitos, os processos de urbanização parecem ter confinado à escola, cada vez mais, a função de formação dos sujeitos, o que a transformou em espaço social privilegiado de convivência e em ponto de referência fundamental para a constituição das identidades de seus alunos (BUENO, 2001, p.05).

Quando entramos nas escolas nos deparamos com diversas situações e demandas que nos fazem questionar nossas funções. Devemos entrar em sala de aula e apenas expor o conteúdo, independente das condições e do contexto que se inserem os estudantes naquele espaço? Ou devemos, por outro lado, propor momentos em que os estudantes se expressem, participem, dialoguem e critiquem sobre temas cotidianos, políticos? Como optar por essa última metodologia se vivemos nos tempos da “escola sem partido”? Se vivemos em um país onde nossos representantes ferem nosso direito de expressão? Como formar criticamente um sujeito se, ao fazermos isso, corremos o risco de sermos expostos, presos e acusados de doutrinadores? É necessário pensar que

Embora deva ficar claro que as políticas educacionais restringem o alcance das ações das escolas, uma unidade escolar efetivamente comprometida com a elevação da sua qualidade pode buscar, na adversidade das condições, atingir crescentemente, paulatinamente, controladamente e supervisionadamente as suas finalidades. É na conjugação entre as lutas políticas de largo alcance e a qualificação de cada uma das nossas escolas que estaremos construindo a democratização da escola pública (BUENO, 2001, p.07).

Quando analisamos esses aspectos focando nosso olhar nos estudantes com deficiência, a situação agrava-se. Os professores, já saturados com todas as frustrações e problemáticas, afirmam não saber lidar com mais essa demanda. Falas como “minha formação não é em educação especial”, “eu não sei como ensinar um aluno da educação especial”, “já não basta eu planejar para todos os outros, agora preciso adaptar as atividades para mais esse aluno?” são frequentes quando um estudante com deficiência ingressa na escola comum.

Quando há um professor-auxiliar de educação especial, os demais professores deixam o estudante a cargo desse profissional. Quando não há, os estudantes acabam sendo excluídos em sala de aula, sem acesso ao conteúdo. Muito comum ouvirmos professores afirmarem que os estudantes com deficiência estão na escola apenas para socialização, encontrando, com isso, uma justificativa para a exclusão que suas práticas (ou não-práticas) com esses estudantes acarreta. Nesse sentido permanece atual o que afirma Garcia já no final da década de 1990:

As dificuldades estruturais estão postas, são concretas e acompanham professores, alunos, especialistas (orientadores e supervisores), pais e diretores cotidianamente. Frente a elas, pode-se optar pelas elaborações teóricas que estão disponíveis. Qual o trabalho que se quer e que se pode realizar na escola? O que estamos buscando: a manutenção das dificuldades ou a busca de vias de acesso a novas possibilidades? (GARCIA, 1999, p. 46).

O relato do estudante entrevistado que abre este subitem é muito marcante por afirmar que, sem o incentivo familiar, a escola não iria alfabetizar o estudante. Qual o papel da escola para com os estudantes com deficiência, se não o de permitir o acesso aos conhecimentos que circulam socialmente? Se a escola negligencia esses estudantes, ficando a cargo da família a apropriação dos conteúdos escolares, qual é, de fato, a inclusão que ocorre dentro dos ambientes educativos?

Para compreendermos nossa função de professores(as) da sala comum no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos com deficiência, é fundamental

conhecermos a teoria histórico-cultural, especialmente no que diz respeito à mediação e os estudos voltados à área da deficiência. Segundo Carneiro, referindo-se à essa teoria,

[...] a produção material humana pressupõe a utilização de instrumentos; portanto, toda atividade humana é instrumental. Tais instrumentos historicamente construídos, podem ser tanto de natureza física (as ferramentas, que modificam o meio físico e o sujeito da ação) quanto psíquica (os signos, que modificam as relações com outros sujeitos e consigo mesmo, conferindo ao real uma outra forma de existência: a existência simbólica) (CARNEIRO, 2012, p. 118).

Os signos presentes em nossa cultura medeiam toda a atividade humana, tornando significativas nossas ações dentro de determinada cultura. Um signo central e uma das mais importantes funções psicológicas superiores é a linguagem, pois “ela reflete e traduz toda a experiência histórica das gerações precedentes e a sua aprendizagem” (IACONO, 2012, p. 99).

Garcia afirma que, para Vygotsky,

O desenvolvimento humano tem por base as relações sociais, interações de sujeitos históricos, esse autor ressalta que o desenvolvimento está interligado às aprendizagens desde os primeiros dias de vida da criança, que impulsionam e promovem o desenvolvimento (GARCIA, 1999, p. 01).

No que diz respeito aos sujeitos com deficiência, os estudos de Vygotsky chegaram até nós como “Fundamentos de defectologia” (VYGOTSKY, 1997). Produzidos entre 1924 e 1931 (pós revolução russa) e publicados em espanhol apenas na década de 1990, apresentavam uma psicologia de matriz socialista, com pressupostos, portanto, pautados em outro modelo de sociedade (representado pela União Soviética), favorável ao desenvolvimento humano e a princípios como o trabalho transformador da natureza, coletivo e socialmente útil, a interação com o outro e o uso de instrumentos simbólicos como norteadores da aprendizagem e do desenvolvimento.

Vygotsky, em suas pesquisas, identificou duas faces da deficiência⁴³: a face orgânica e a face social. A lesão, que constitui a face orgânica, pode alterar o processo de simbolização dos sujeitos, ou seja, sua capacidade de representar, dar

⁴³ Também aparecem em algumas obras como dois tipos de deficiência, a primária (biológica) e a secundária (social).

nome, significar e apreender o mundo (o que nos torna humanos, processo de hominização), no entanto, é a face social que, compensando a orgânica, dará possibilidade ao aprendizado a partir da interação.

Apresentando uma visão prospectiva da deficiência, ou seja, vendo a lesão como possibilidade de aprendizado a partir da compensação social⁴⁴, Vygotsky indica o papel central da cultura, das condições sociais e dos estímulos disponibilizados aos sujeitos para que se desenvolvam. De mesmo modo afirma também o papel da escolarização e dos professores como mediadores e atuantes na face social da deficiência a partir das relações sociais que ocorrem no ambiente escolar entre professores e estudantes. Portanto

É interessante notar que, na presença de uma deficiência, fica mais evidente que o processo de desenvolvimento não se dá naturalmente, mas é construído a partir de condições concretas de vida, que não estão pré-definidas no sujeito, nem na família ou grupo cultural ao qual pertence, mas que se constroem nas relações sociais (CARNEIRO, 2012, p. 121).

Atualmente, nossa sociedade capitalista constitui-se em um empecilho aos pressupostos da teoria histórico-cultural. O desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos com deficiência, no contexto atual, são pautados erroneamente pela lesão (e não pelas condições as quais foram submetidos e que podem ser alteradas pela interação), focando no diagnóstico e na impossibilidade de desenvolvimento. Isso fica claro no que afirma Schreiber em sua pesquisa sobre o a organização do trabalho docente na classe comum com estudantes com deficiência:

É imprescindível a compreensão por parte dos professores de que a matrícula desses alunos [com deficiência nas escolas comuns] não significa apenas o acesso à sala de aula, mas uma possibilidade de ampliação das suas capacidades humanas. Entretanto, compreende-se que a maneira como as políticas de EE vem sendo implementadas pelo MEC não contribuem para a construção desse entendimento [...] [e] não se voltam para o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum pelo professor regente e auxiliar de ensino de EE (SCHREIBER, 2017, p. 182).

Os relatos da estudante B sobre sua educação básica trazem posturas de uma professora que, ao mesmo tempo em que busca inserir a estudante no espaço

⁴⁴ “Os processos de compensação criam [...] novas vias para o desenvolvimento. Uma criança cega ou surda pode alcançar os mesmos níveis de desenvolvimento de uma criança “normal”, mas o consegue de outro modo, por outro caminho, com outros meios. Portanto, a intervenção pedagógica deveria centrar-se nos aspectos secundários da deficiência, no desenvolvimento dos processos superiores mais suscetíveis de compensação. (CARNEIRO, 2012, p. 124).

da sala de aula, não permite que essa interaja com a língua escrita. Ou seja, a prática docente focou no acesso da estudante à sala de aula e à socialização com os colegas, mas negligenciou o ensino-aprendizado do conteúdo e a realização das atividades.

“Mas também teve muito professor que ajudava. A minha escola era de dois pavimentos, então os professores também me carregavam no colo. A prof. que me alfabetizou fazia muita brincadeira dinâmica, com o corpo, para a turma se acostumar comigo. Mas na escrita ela sempre escreveu para mim. Eu falava e ela escrevia. Aconteceu de a professora dar prova escrita e não permitir que eu fizesse, ou então mandava eu fazer em casa com a ajuda da minha irmã. Eu me sentia diferente, chateada, queria fazer a prova como todo mundo.” (Estudante B).

“No começo a turma me excluiu. Duas meninas tinham preconceito. Por isso a professora fez uma dinâmica de cada dia um colega ficar comigo, me ajudando. Essas meninas choravam, achavam que eu tinha uma doença que pegava. A professora fez várias dinâmicas, mostrou vários livros sobre diferença, chamou as mães das meninas. Até que elas passaram a me aceitar, não choravam mais.” (Estudante B).

Apesar de inserirem a estudante no ambiente escolar, é preciso refletir que essas práticas da professora não são suficientes para a promoção da inclusão escolar, uma vez “[...] que não é aceitável o fato de alunos permanecerem na sala de aula sem que lhe sejam oferecidas as condições adequadas para a apropriação do conhecimento curricular referente à etapa de ensino que frequentam.” (SCHREIBER, 2017, p. 172) O relato do Estudante A, por sua vez, enfatiza essa privação dos professores no que diz respeito ao contato dos estudantes com deficiência com a língua escrita:

“As professoras passavam atividade de leitura. Nunca deram atividades diferentes para mim, mas as provas sempre eram diferentes, sempre de múltipla escolha, ligar os pontos... nunca de escrever. Poucos momentos que as atividades eram para eu escrever” (Estudante A).

A falta de interação dos estudantes com a língua escrita os priva de um instrumento simbólico por excelência. Afeta o desenvolvimento de funções psíquicas

superiores e, conseqüentemente, a aprendizagem e participação ativa na sociedade letrada, pois

[...] os sistemas simbólicos, especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por um determinado grupo cultural, bem como a produção de sentidos, que possibilitam a percepção e interpretação do mundo no qual estamos inseridos (CARNEIRO, 2012, p. 119).

Ao pensar que os estudantes com deficiência não conseguem realizar atividades que contenham e promovam o acesso a língua escrita, nós, professores, não estamos exercendo nosso papel como instrumento mediador entre os sujeitos e os conhecimentos historicamente acumulados. Diante disso

[...] as dificuldades sociais advindas das condições que o meio lhe oferece conduzem ao desenvolvimento insuficiente das funções psíquicas superiores que, no caso da criança que não possui deficiência, surgem diretamente da atividade social. (ROSSETTO, 2012, p. 61).

Nós, professores(as), pelo contrário, temos a função e o dever de, por meio da mediação, propiciar a interação desses sujeitos com a língua escrita. Dessa forma, estaremos atuando na face social da deficiência e compensando socialmente as limitações orgânicas que o sujeito apresenta. A importância dessa interação pode ser observada nos relatos dos sujeitos participantes dessa pesquisa quando expõe as mudanças significativas que ocorreram em suas vidas após a apropriação da linguagem escrita. Os estudantes, por meio da mediação dos professores/familiares e da interação com instrumentos simbólicos, principalmente com a língua escrita, passaram a significar o mundo de outra forma, por meio da linguagem escrita:

“Mudou muito a minha vida depois que eu aprendi a escrever. Consigo ler tudo, o nome do meu prédio... As pessoas entendem o que digo e escrevo, consigo me comunicar com as pessoas. Antes era só pela fala, ninguém entendia o que eu escrevia” (Estudante A).

“A mãe sempre me incentivou a ler. Antes de eu ler e escrever, a mãe me levava para escola e me trazia para casa. Agora sempre vou de ônibus para faculdade. A escrita e a leitura influenciam na minha cidadania, pegar ônibus, ler as propostas dos candidatos, por exemplo [...]” (Estudante A).

“Ah, muita coisa [mudou após a alfabetização]! Eu demorei, foi com 10 anos que consegui ler mesmo e compreender. Mas a leitura é essencial. Hoje eu consigo ler e compreender, então melhorou tudo. Contribuí muito com a minha cidadania. Eu não estaria aqui [na universidade] se não compreendesse textos” (Estudante B).

Quando questionados sobre a exclusão sofrida no ambiente universitário e a influência da linguagem escrita como definidora do pertencimento nesse espaço, os sujeitos participantes dessa pesquisa afirmam que sentem dificuldades na realização de trabalhos acadêmicos por conta de seu modo de escrita:

“Na universidade as vezes sinto dificuldade na realização de trabalhos por conta de como foi minha alfabetização. Foi aqui, na UFSC, que eu comecei a fazer os trabalhos sozinha, comecei a escrever, ampliar a escrita, compreender...” (Estudante B).

“No primeiro trabalho na universidade, quando percebi que estava gaguejando muito, vi que precisava parar de fugir da leitura, vi que tinha essa necessidade. Eu acho que os professores poderiam ser mais abertos. Tem professor que os alunos ficam com medo de falar algumas coisas. Eles te prejudicam com nota baixa. Mas teve professor que explicou de uma outra forma, porque eu não conseguia entender. Então ele explicou com mais exemplos. Todo professor deveria fazer isso” (Estudante A).

Aos professores universitários

[...] cabe a adoção de novos encaminhamentos avaliativos, estratégias metodológicas, interface com profissionais da saúde, do trabalho, parceria com as famílias, dentre outros. Esse “novo modo de ser professor” confronta as práticas tradicionais hegemônicas nos sistemas de ensino até então, em que os professores, formados dentro de uma lógica da razão instrumental, tinham como referência de docência o princípio da homegeneização do ensino, partindo do pressuposto de que é possível padronizar as práticas pedagógicas a partir de um modelo de aluno ideal (GRIBOSKI, C. M.; [et al], 2013, p. 13).

Sobre as práticas e metodologias dos professores universitários, os sujeitos dessa pesquisa afirmam:

“Eles me incentivam. Mas deveriam incentivar mais. Como fez um professor, que disse que a resposta ‘tava’ certa mas eu poderia melhorar. Então ele me ajudou a melhorar” (Estudante A).

“As vezes os professores, ao invés de falar comigo, falam com a estagiária. Daí eu tomo a frente e falo: ‘Não, eu sou a aluna, eu que decido’. E a partir daí os professores mudam sua posição, passam a me considerar e respeitar” (Estudante B).

“Os professores deveriam explicar, fazer com que o aluno compreenda, ao invés de só falar e falar e não saber se os alunos estão aprendendo ou não. O professor pergunta algo e então todo mundo fala ‘uhum, uhum’ mas na verdade não entenderam e o professor deixa quieto. Eu acho que o professor se preocupa com o tempo curto do semestre, em passar todo o conteúdo que precisa e acaba deixando de lado o fato de o aluno estar ou não aprendendo” (Estudante A).

Por fim, destaco que os questionamentos e reflexões traçados aqui acerca das práticas de professores não visam formar conclusões ou afirmar metodologias corretas. Ao contrário, pretendem promover um debate e a possibilidade de que esses profissionais revisitem sua prática e sua intencionalidade como professores.

Construirmos nossa prática pedagógica e estarmos dispostos a mudá-la para permitir o acesso de todos os sujeitos ao conhecimento sintetizado historicamente, possibilitando seu desenvolvimento humano (e também o nosso, por meio da interação) é um grande passo em busca de uma educação que promova uma aprendizagem significativa e dê possibilidades de uma participação ativa na cultura em que estamos inseridos.

Para que isso ocorra é necessário direcionarmos nosso olhar de professores (as) para a face social da deficiência. A educação em nossa sociedade não está organizada para crianças que não andam, se comunicam de outra forma ou tenham tempos diferentes de aprendizagem. A escola está, de fato, promovendo sua função de desenvolvimento humano dos sujeitos? Ou está negligenciando, colocando-os ao final da sala, não permitindo que interajam com a escrita, deixando-os a cargo do segundo professor e propondo desenhos ou atividades livres pois “eles não conseguem aprender mesmo” e “estão na escola só para socializar com os colegas”?

3.3 A influência familiar na educação de sujeitos com deficiência

“A mãe começou nesse momento a fazer ditado e caligrafia comigo, porque eu pedi ajuda para ela, então ela me ensinou o alfabeto e foi me ensinando a ler e escrever a partir do alfabeto. Ela que começou a me incentivar, então a escola, por meio desse incentivo da mãe, iniciou minha alfabetização” (Estudante A).

“A pessoa mais importante na minha educação foi minha mãe. Eu comecei a andar com 9 anos, então até aí minha mãe me levava para a escola no colo” (Estudante B).

Opto por iniciar este subitem com essas duas falas dos estudantes com deficiência que participaram dessa pesquisa por dois motivos: primeiro por serem essas as falas que ampliaram meu olhar e mais me sensibilizaram durante as entrevistas; e segundo devido ao fato de que as falas acerca dos familiares foram as predominantes dentre o que diziam os estudantes. Foi perceptível a importância que os sujeitos deram, nas entrevistas, àquelas perguntas que se referiam à família.

Segundo o Artigo 8º da Lei Brasileira de Inclusão

É dever do Estado, da sociedade e da **família** assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à **educação**, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (grifos nossos) (BRASIL, 2015, p. 03).

Diante disso é necessário considerar que a família também tem o dever, em conjunto com o Estado e a Sociedade em geral, de prover os meios para que os sujeitos com deficiência tenham seu direito à educação efetivados. Entretanto, de que maneira pais, mães e demais membros familiares estão realizando essa tarefa?

Em minhas experiências pude perceber que muitos familiares, com o intuito de proteger seus filhos, netos e irmãos com deficiência, acabam privando esses sujeitos de experiências educacionais. Já saturados de vê-los sofrer preconceitos e fracassos, os familiares preservam e resguardam esses sujeitos para que tenham o

mínimo contato possível com uma sociedade que não os compreende e os exclui. Assim, muitos tomam para si, e somente para si, a tarefa árdua de educar um sujeito com deficiência e, após diversas experiências frustrantes, acabam desacreditando e afirmando, por fim, que esse sujeito não tem capacidade para aprender.

Essas posturas familiares gerarão influências significativas durante toda a vida de um sujeito, por isso “[...] é clara a compreensão de que cada filho desenvolve um tipo de personalidade e vivencia a relação com os pais de acordo com [as] expectativas, sentimentos e disponibilidade afetiva [desses familiares].” (FIAMENGHI; MESSA, 2007, p. 02). Apesar de cada criança ser ativa e constituir-se a partir de suas particularidades, as expectativas familiares com o seu nascimento a afetará por toda a vida. Sobre isso afirmam Fiamenghi e Messa:

As influências são recíprocas, ou seja, consistem em uma interação de fatores internos e do ambiente e, portanto, é necessário compreender que o sujeito interage sobre o ambiente e vice-versa. Sendo assim, fica claro que as relações afetam os indivíduos, especialmente dentro de um grupo familiar, que é uma formação social que carrega intenso significado (FIAMENGHI; MESSA, 2007, p. 02).

Quando nasce uma criança com deficiência, os familiares sofrem uma espécie de luto. “Trata-se de um luto pela perda da fantasia do filho perfeito, da criança sadia. Alguns projetos e expectativas são desfeitos por conta da nova realidade [...]” (FIAMENGHI; MESSA, 2007, p. 03). Ao nascer um bebê totalmente distinto das expectativas, pais, mães, avós e demais familiares passam por

[...] uma experiência inesperada, de mudança de planos e expectativas. [...] Os pais projetam uma criança em suas mentes e, desde o princípio da gravidez, fantasiam sobre o sexo do bebê, o desempenho na escola, a carreira e a orientação sexual que irão ter. O lugar da criança na família é determinado pelas expectativas que os progenitores têm sobre ela. (FIAMENGHI; MESSA, 2007, p. 03).

Posteriormente a esse luto, cada família irá lidar com essa nova experiência de forma distinta. Os bebês com deficiência, de mesmo modo, irão crescer, aprender e desenvolver-se de maneiras diferentes de acordo com suas características, limitações, interações com o meio e influências do ambiente e do círculo social no qual estão inseridos. Segundo Fiamengui e Messa,

Alguns fatores irão determinar o significado da experiência em cada família: a história de cada membro, as situações de conflito

atravessadas anteriormente e como foram solucionadas, o sistema de crenças, a capacidade de enfrentar situações de mudança, a existência ou não de um lugar para a criança com deficiência dentro do sistema familiar, o nível de expectativas, a capacidade de comunicação do grupo familiar, o nível cultural e socioeconômico da família, a existência ou não da rede de apoio, a capacidade da família de se relacionar com os outros e de buscar ajuda e a possibilidade de que a família esteja enfrentando outra crise simultânea à do nascimento da criança com deficiência (NÚÑEZ, 2003, *apud* FIAMENGI; MESSA, 2007, p. 04).

Acrescento a esses fatores, ainda, a postura da família perante a sociedade excludente, preconceituosa e pouco sensível às diferentes características humanas. Nessa sociedade competitiva e ambiciosa em que vivemos, há um grande desejo de familiares em mostrarem ao seu círculo social o quanto seus filhos são perfeitos e bem-sucedidos. Quando esses não o são, por outro lado, os familiares tendem a esconder essa criança e diminuir os pontos considerados negativos pela sociedade. O relato a seguir sobre uma mãe que acaba de dar à luz a uma criança com deficiência ilustra bem esse aspecto:

Cedo ela aprendeu que havia algo muito 'errado' em ter um filho deficiente. Esse era um acontecimento para ser comentado em sussurros. Ela sempre pensara que o nascimento era uma dádiva de alegria para ser anunciada com orgulho. [...] Havia algo de 'impróprio' em apresentar uma dádiva imperfeita. Quem queria aceitá-la? E o que diriam as pessoas quando não pudessem dizer 'Que gracinha!' ao afagar o bebê? Rezava para que não dissessem: 'Sinto muito.' Sentir por quem? Por ela? Pela criança? Pela sociedade? (BUSCAGLIA, 1993, p. 34).

Além da sociedade pouco sensível, há também pouco apoio e informações disponibilizadas às famílias de sujeitos com deficiência. Os profissionais que diagnosticam acabam não sabendo auxiliar e lidar com o sofrimento de pais e mães que acabam de conceber um filho com deficiência. A família busca redes de apoio mas, na maioria das vezes, "o fracasso em ajudar os deficientes e suas famílias a compreenderem a natureza e as implicações da deficiência freqüentemente proporciona a todos os envolvidos mais dor e sofrimento do que a deficiência em si" (BUSCAGLIA, 1993, p. 13).

Os pais buscam, então, outros meios de compreender e se relacionar com os filhos com deficiência. Muitas vezes sozinhos e frustrados, adquirem sentimentos de auto piedade e acabam tratando seus filhos com pena ou, por outro lado, como

anjos e bênçãos. Isso irá acarretar, em alguns casos, no abandono e na falta de credibilidade na capacidade dos sujeitos ou na proteção extrema, ambos prejudiciais à educação de uma criança, pois,

Nesses casos, devido à condição em que a criança se encontra, ela acaba por receber uma educação diferente de sua família, o que pode vir a repercutir em uma série de dificuldades que impedirão seu desenvolvimento normal (ROSSETTO, 2012, p. 61).

Partindo-se da perspectiva histórico-cultural, teoria defendida nessa pesquisa, é a aprendizagem que irá predispor o desenvolvimento de um sujeito. Portanto, se não recebem a educação e os meios necessários à aprendizagem, como irão se desenvolver as crianças com deficiência? Cria-se, desse modo, no senso comum, a premissa de que esses sujeitos não aprendem por conta de sua condição orgânica quando na verdade não aprendem e, portanto, não se desenvolvem, dentre outros fatores, por conta da postura e da falta de credibilidade de familiares e demais envolvidos diretamente na vida diária desses sujeitos.

Diante disso faz-se necessário apoiar e conscientizar esses familiares de maneira que acreditem que seus filhos, netos, irmãos, sobrinhos com deficiência são capazes de aprender e se desenvolverem. É preciso que acreditem que

[...] é possível mudar a relação com esses sujeitos. Partindo do princípio de que todo ser humano pode aprender, podemos afirmar que todos, ainda que com condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais significativamente diferentes, podem desenvolver suas funções superiores (CARNEIRO, 2012, p. 129).

No que diz respeito aos sujeitos participantes dessa pesquisa, esses consideram que suas famílias tiveram papel essencial em suas vidas e, conseqüentemente, em sua escolarização. O relato da Estudante B abaixo demonstra o papel ativo que teve nos momentos em que os familiares, por conta de sua deficiência, feriram sua autonomia em ações que ela realizaria sozinha e seu direito de tomada de decisões:

“Minha irmã me ajudava nos deveres. Elas [mãe e irmã] me ajudavam o necessário. Mas em alguns momentos elas faziam coisas por mim que não precisaria. Mas eu não deixo, sempre gostei de ser independente, não deixava que tomassem decisões por mim” (Estudante B).

Já o Estudante A, quando questionado sobre a presença e participação de seus familiares no ambiente universitário, afirma:

“Eu concordo com a relação da minha família com a universidade, não vejo como ‘fazer por’. Nunca me senti incomodado com a presença da minha família aqui na UFSC, minha mãe me leva e busca, conversa com professores e com a CAE quando precisa” (Estudante A).

Muitos sujeitos com deficiência, já acostumados com as posturas superprotetoras por crescerem e constituírem-se com elas, não as veem como prejudiciais. Outros sujeitos, pelo contrário, discordam desse tipo de atitude e a todo momento tentam se impor, afirmar que são capazes de realizar sozinhos algumas ações e tomar suas próprias decisões.

Apesar de focarem seus relatos e respostas em seus familiares durante toda a entrevista, quando questionados especificamente sobre a influência desses na apropriação da linguagem escrita, os estudantes não rememoraram muitos acontecimentos, dando respostas vagas como *“Sim, foram muito importantes”,* apenas⁴⁵. Alguns relatos do estudante A a seguir apontam sobre algumas ações e intervenções que auxiliaram na leitura e escrita durante a vida do estudante:

“Minha família ajudou bastante, a mãe fez ditado para mim em várias fases da minha vida. Ela sempre me incentivava, foi o papel mais importante, foi o destaque. Meus pais sempre frequentavam a escola, sempre iam nas reuniões, às vezes o pai, às vezes a mãe” (Estudante A).

“O pai me ajudou muito, me ensinou a usar o computador, então passei a ler textos e digitar, isso facilitou muito minha aprendizagem. Isso também me ajuda hoje, para a parte profissional, no meu curso na universidade” (Estudante A).

“Em todos os momentos as professoras disponibilizavam os materiais para mim, mas uma vez a professora me excluiu numa atividade de recorte. Ela virou para mim e disse que ia me reprovar porque eu picotei todo o papel. Nesse momento a mãe interveio e disse que a tesoura deveria ser outra, uma adaptada” (Estudante A).

As hipóteses acerca das influências familiares, elaboradas anteriormente à realização das entrevistas, apontaram posturas predominantemente

⁴⁵ O único relato que afirma ações especificamente sobre a apropriação da linguagem escrita é o que abre este subcapítulo.

assistencialistas, superproteção e pouca credibilidade na capacidade e postura ativa dos sujeitos com deficiência. Porém, posteriormente à análise dos dados obtidos, foi possível depreender que cada sujeito conseguiu lidar com essas influências de maneiras particulares e diversificadas. Cada um, em sua peculiaridade, interagiu com o meio social e se relacionou com seus familiares de maneira ativa, pois “somos fruto das circunstâncias, mas também contribuímos na construção dessas circunstâncias. Participamos como sujeito singular, que se singularizou a partir de sua cultura” (CARNEIRO, 2012, p. 119).

Por um lado, compreendi que as posturas dos familiares dos estudantes participantes dessa pesquisa, por priorizarem o “fazer por” e superprotegerem os sujeitos, prejudicaram ou adiaram a apropriação da linguagem escrita e, conseqüentemente, sua escolarização. Por outro lado, entretanto – e foi essa a visão que os estudantes demonstraram e defenderam em suas falas – os familiares e sua luta diária contra o preconceito e a não aceitação da sociedade (e, mais especificamente, da escola), ofereceram maiores possibilidades à escolarização dos estudantes e constituíram-se como atores primordiais à sua apropriação da linguagem escrita.

Sem a figura presente da mãe na escola, provavelmente não seriam disponibilizados ao Estudante A os instrumentos adaptados necessários para que escrevesse e desenvolvesse sua motricidade. Sem o acompanhamento da mãe na escola e na universidade, mesmo compreendendo que poderia se deslocar sozinho, o estudante possivelmente não se sentiria seguro para frequentar esses espaços.

Sem que a mãe a levasse no colo para a escola, provavelmente a Estudante B não se alfabetizaria. Se sua irmã não a auxiliasse nos deveres, por sua vez, talvez a estudante não tivesse acompanhado os estudos e evadido sem concluir a escolarização e sem frequentar, portanto, o ensino superior posteriormente.

Essas são suposições que me fazem refletir sobre minha hipótese inicial e sobre a maneira dualista que observei esse aspecto, pois ao iniciar essa pesquisa eu estava focada em definir se essas posturas eram positivas ou negativas. Ao finalizar a mesma, percebo que, muito mais importante do que definir se as posturas familiares são boas ou ruins, é compreender que

O processo de constituição da criança como ser humano depende duplamente do outro: tanto pela herança genética quanto pela herança cultural. Então, a apropriação da cultura passa,

necessariamente, pelo outro, mediador entre a criança e o universo cultural (CARNEIRO, 2012, p. 120).

Esse outro, seja professor, familiar ou qualquer sujeito presente na vida de uma pessoa com deficiência, deve ser conscientizado sobre a essencialidade de suas atitudes na aprendizagem e no desenvolvimento desse sujeito. O outro poderá, a partir da interação, compensar o caráter orgânico, pois “os aspectos primários da deficiência desencadeiam certas limitações naturais na criança, mas são as limitações secundárias, mediadas social e psicologicamente, as que definem o perfil particular de uma pessoa com deficiência” (CARNEIRO, 2012, p. 124).

Esclareço que os dados contidos nesse subcapítulo não têm a intenção de culpabilizar pais, mães e demais membros familiares de sujeitos com deficiência. Também não buscam apontar e julgar pessoas com deficiência que, ao se constituírem em determinado ambiente social, têm percepções diferentes sobre as posturas de seus familiares. Por outro lado, o objetivo é abrir novas possibilidades à educação e, mais especificamente, a apropriação da linguagem escrita em sujeitos com deficiência.

O pouco material encontrado sobre a influência de familiares na educação desses sujeitos e o pouco apoio que essas famílias têm de profissionais e da sociedade em geral geram angústia, solidão e sofrimento àqueles que vivem diariamente com esses sujeitos. Também nos indicam o quanto é necessário ampliarmos nosso olhar e estudos sobre o tema, considerando que os familiares são a primeira e grande influência na vida de crianças com deficiência e suas posturas, em conjunto com a escola, muitas vezes determinarão a educação que estas receberão ao longo da vida.

A inclusão escolar e, conseqüentemente, a qualidade da educação proporcionada aos sujeitos com deficiência apenas se concretizarão quando professores, familiares e a sociedade em geral estiverem conscientes de que sua postura pode compensar, por meio da interação, as limitações orgânicas de um sujeito e, desse modo, permitir que ele aprenda e se desenvolva como todos os outros.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como intuito compreender o processo de apropriação da linguagem escrita por sujeitos universitários com deficiência a partir de suas memórias. De forma específica buscou-se conhecer a história de acesso à escolarização comum das pessoas com deficiência e os documentos que a asseguram no país, assim como discutir os métodos de alfabetização presentes no contexto brasileiro e a função dos(as) professores(as) de sala comum no processo de apropriação da linguagem escrita desses sujeitos. Por fim, buscou-se ainda identificar a influência dos familiares de sujeitos com deficiência nesse processo.

Entretanto, ao me apropriar do referencial teórico e realizar as entrevistas com os participantes, pude ampliar as discussões para além dos objetivos iniciais, dissertando sobre os métodos de alfabetização numa perspectiva histórico-cultural e os desafios diários de professores em sala de aula; sobre os diferentes modos de compreender a deficiência ao longo da história mundial e brasileira e como esses modos coexistem nos dias atuais; e sobre os avanços e retrocessos das políticas de Educação Especial no Brasil desde a Educação Básica até o Ensino Superior, identificando as principais barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência nos ambientes educativos.

Os estudantes participantes enfatizaram, nas entrevistas, questões mais voltadas à influência familiar em sua escolarização, sem se deter tanto em aspectos mais específicos da apropriação da linguagem escrita. Seus relatos e respostas focaram em seus familiares durante toda a entrevista, porém quando questionados especificamente sobre a influência desses na apropriação da linguagem escrita, os estudantes não rememoraram muitos acontecimentos. Ou seja, a ênfase dos estudantes nas entrevistas não foi nas questões sobre a apropriação da linguagem escrita, apesar de esse ser, inicialmente, o foco desse estudo.

Por utilizar-se as Narrativas Orais como abordagem metodológica e privilegiar-se a interpretação do vivido pelo próprio sujeito em detrimento da busca por verdades que comprovem o narrado, as falas dos participantes foram respeitadas e valorizadas, trazendo elementos e temáticas que ampliaram e enriqueceram essa pesquisa.

Enfatizo que a finalidade desse estudo não é instituir verdades absolutas sobre a apropriação da linguagem escrita em sujeitos com deficiência e sim contribuir para a conscientização e a ampliação do olhar sobre esses sujeitos e sua aprendizagem. Por se tratar de uma pesquisa realizada em um curto espaço de tempo, é evidente que não traz estudos detalhados sobre os aspectos pesquisados, portanto, muitos conceitos foram apenas pincelados por contribuírem para a compreensão da temática.

Apesar de o trabalho não ter focado nas hipóteses iniciais como fator limitador, ao revisitá-las, foi possível compreender que tanto as legislações que asseguram o direito à educação de sujeitos com deficiência, quanto professores e familiares influenciam diretamente a apropriação da linguagem escrita desses sujeitos. Entretanto, cada um, diante de suas características, lida com essas influências do meio social e se constitui de forma singular. Não é possível, portanto, afirmar que esses fatores influenciam todos os sujeitos da mesma maneira, mas sim, que atuam diretamente na sua apropriação da linguagem escrita e, conseqüentemente, afetam sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Minhas experiências acadêmicas e profissionais tiveram grande ênfase nessa pesquisa, uma vez que, sem elas, não seria possível abordar o tema com a mesma propriedade, dedicação e conhecimento. Atuar com sujeitos com deficiência, nesses quatro anos iniciais de Pedagogia, fez com que eu me reconhecesse como professora e pesquisadora. Cada leitura, planejamento, descoberta, fracasso e suspiro me deram a certeza de que é esse caminho que quero seguir.

Essa pesquisa, de mesmo modo, me possibilitou ampliar meus conhecimentos sobre o tema, tendo, ao finalizá-la, mais propriedade e embasamento, possibilitando reflexões sobre minha prática pedagógica. Ao realizá-la, pude rever minhas práticas enquanto professora e atuar, cada vez mais, com o intuito e a responsabilidade de promover o ensino e a aprendizagem desses estudantes, fugindo de posturas assistencialistas e da exclusão velada que ocorre implicitamente nas escolas.

Ainda há poucos estudos sobre os fatores que comprometem a apropriação da linguagem escrita em sujeitos com deficiência e isso é inadmissível considerando a linguagem como primordial para o desenvolvimento e a participação ativa de um sujeito na sociedade em que se insere. Pressupondo que todos os sujeitos são capazes de aprender, mesmo aqueles que apresentam alguma limitação orgânica,

finalizo essa pesquisa com um desejo ainda maior de dar visibilidade ao papel dos familiares e professores no que diz respeito aos processos de aprendizagem de sujeitos com deficiência.

Espero que esse trabalho possa contribuir na conscientização de estudantes, familiares e professores em suas posturas diárias com os sujeitos com deficiência. Almejo, ainda, que as reflexões traçadas não se concluam aqui, mas adentrem salas de aula e demais ambientes educativos onde pais e mães, cheios de expectativa, acompanham o aprendizado de seus filhos. Onde crianças, ansiosas por aprender a ler, se alegram a cada palavra compreendida. E onde professores, ávidos por ensinar, sentem-se vitoriosos a cada criança alfabetizada. Por isso, finalizo meu trabalho de conclusão de curso cumprimentando todos os professores

[...] que anseiam por coisas novas que surgem a partir das procuras, das oportunidades, da capacidade de ler os sinais, visualizar possibilidades, alegrar-se com as pequenas conquistas como o sorriso e os olhos iluminados de um aluno que aprende, pergunta, viaja junto com o professor na magia do ofício de ensinar (EIZIRIK, 2012, p. 145).

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. *Ouvir Contar: Textos em História Oral*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.
- BALASSIANO, M. *et al.* Escolaridade, salários e empregabilidade: tem razão a teoria do capital humano? In: *Rev. adm. contemp.* vol. 9 n°. 4. Curitiba, Oct./Dec. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141565552005000400003&script=sci_arttext. Acesso em: 05 de Maio de 2019.
- BASTIANI, S. C. de. *et al.* A educação superior em Santa Catarina: um século de história (1917-2017). *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 47, p. 375-395, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n47.7974>. Acesso em 09 de Março de 2019.
- BEVELACQUA, T. *Deficiência e permanência estudantil na educação superior pública: possibilidades concretas aos estudantes com deficiência na UFSC*. Florianópolis, 2018.
- BISCOLLA, V. M. *Construindo a alfabetização*. São Paulo: Ed. Pioneira (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais), 1991.
- BORTOLANZA, J. *Trajetória do ensino superior brasileiro - Uma busca da origem até a atualidade*. XVII Colóquio internacional de gestão universitária, Argentina, p. 01-16. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101_00125.pdf?sequence=1. Acesso em 17 de Março de 2019.
- BRABO, G. Infância e inclusão escolar de crianças com deficiência. In: REAL, D.C; ROSSETTO, E. (Orgs.). *Diferentes modos de narrar os sujeitos da educação especial a partir de...* Cascavel, Paraná: Ed. Edunioeste, 2012.
- BRASIL. *Decreto n° 9.759, de 11 de Abril de 2019*. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Brasília, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm . Acesso em 05 de Junho de 2019.
- BRASIL. *Lei N° 13.146, de 6 de Julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm . Acesso em: 17 de Março de 2019.
- BRASIL. MEC. *Lei N. 4.024, de 20 de Dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasília, 1961. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 11 de Maio de 2019.

BRASIL. MEC. *Lei Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 21 de Novembro de 2017.

BRASIL. MEC. *Política Nacional de Educação Especial - Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida*. Brasília, Set. 2018.

BRASIL, MEC, SEESP. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 23 de Abril de 2019.

BRASIL. STF. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 21 de Novembro de 2017.

BUSCAGLIA, L. F. *Os deficientes e seus pais*. Ed. Record. Rio de Janeiro, 1993.
CARNEIRO, M. S. C. Narrativas de adultos com síndrome de down: a deficiência mental como produção social. In: REAL, D. C; ROSSETTO, E. (Orgs.). *Diferentes modos de narrar os sujeitos da educação especial a partir de...*Cascavel, Paraná: Ed. Edunioeste, 2012.

COTRIN & SOUZA. As ciências psicológicas e a (re) invenção da deficiência mental no Brasil. *Revista de Educação Pública*. N. 22, Set. 2013. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1262/1014>. Acesso em: 05 de Maio de 2019.

EIZIRIK, M. F. Da repetição à invenção: por uma escola “diferente”. In: REAL, D.C; ROSSETTO, E. (Orgs.). *Diferentes modos de narrar os sujeitos da educação especial a partir de...*Cascavel, Paraná: Ed. Edunioeste, 2012.

ERRANTE, A. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. In *História da educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, 2000.

FIAMENGHI JR, G. A.; MESSA, A. A. Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. In *Psicol. Cienc. Prof.* Vol 27, nº 02. UPM, Brasília, Jun. 2007.

FLORIANÓPOLIS/SME. Prefeitura Municipal de Florianópolis. *Portaria Nº 007/2014*. Estabelece diretrizes para a contratação de professor auxiliar de educação especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis, 2014.

GARCIA, R. M. C. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotskianas. In *Rev. Ponto de Vista*. V. 1. nº 1. Julho/Dezembro de 1999.

GARCIA, R. M. C. *Educação Especial na perspectiva inclusiva: Determinantes econômicos e políticos*. Comunicações, v. 23 – UFSC/ Florianópolis, 2016.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In GERALDI, J.W.; ALMEIDA, M. J. [et al.] *O texto na sala de aula*. 4º Edição – São Paulo: Ática, 2006. p. 39-46.

GONTIJO, C. M. M. A apropriação da linguagem escrita. In: LEITE, S. A. (Org.). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001. p. 99-124.

GRIBOSKI, C. M.; [et al] *Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES)*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2013. Disponível em: http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf. Acesso em 17 de Março de 2019.

IACONO, J. P. Língua escrita, deficiência intelectual e cognição: algumas reflexões na perspectiva histórico-cultural. In: REAL, D. C; ROSSETTO, E. (Orgs.). *Diferentes modos de narrar os sujeitos da educação especial a partir de...*Cascavel, Paraná: Ed. Edunioeste, 2012.

JANNUZZI, G. de M. Algumas concepções de educação do deficiente. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/SQ/Documents/235-706-1-PB.pdf>. Acesso em 13 de Abril de 2019.

KASSAR, M. C. M. Uma breve história da educação de pessoas com deficiência no Brasil. In: MELETTI, S.M.F. & KASSAR, M.C.M.(Orgs.) *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2013. p. 33-76.

LOPES, J. R. [et al.] *Caderno do educador: alfabetização e letramento*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Programa Escola Ativa), 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5707-escola-ativa-alfabetizacao1-educador&Itemid=30192. Acesso em 31 de Março de 2019.

LÜDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2º Edição – Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACHADO, J. P.; PAN, M. S. Do nada ao tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira. In *Rev. Educ. Real*. vol. 37 no.1. Porto Alegre jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000100273&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 de Maio de 2019.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Seminário *Alfabetização e Letramento em debate*. Brasília. 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em 24 de Março de 2019.

PADILHA, A. M. L. Práticas educativas: Perspectivas que se abrem para a Educação Especial. *Rev. Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Julho, 2000.

PRIETO, R. G. Direito à educação e política de educação especial. In: REAL, D. C; ROSSETTO, E. (Orgs.). *Diferentes modos de narrar os sujeitos da educação especial a partir de...* Cascavel, Paraná: Ed. Edunioeste, 2012.

ROSSETTO, E. Os sujeitos da educação especial a partir da perspectiva histórico-cultural. In: REAL, D. C; ROSSETTO, E. (Orgs.). *Diferentes modos de narrar os sujeitos da educação especial a partir de...* Cascavel, Paraná: Ed. Edunioeste, 2012.

SCHREIBER, D. V. A. A organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade educação especial: controvérsias da desqualificação do trabalho pedagógico. In: GARCIA, R.M.C. (org.). *Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 161-209.

SILVA, O. M. *A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje*. São Paulo: CEDAS, 1987. Disponível em <https://issuu.com/amaurinolascosanchesjr/docs/-a-epopeia-ignorada-oto-marques-da->. Acesso em 13 de Abril de 2019.

SOARES, M. *Alfabetização: A questão dos métodos*. São Paulo: Ed. Contexto, 2016.

VIEIRA, R. *Histórias de vida e identidades: Professores e Interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Modelo



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário/a, do trabalho de pesquisa intitulado **A apropriação da linguagem escrita em estudantes com deficiência: Um estudo acerca das memórias de estudantes universitários**, que tem como pesquisadora responsável Milene Rodolfo de Paula, estudante de Pedagogia da UFSC, que está desenvolvendo seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sob orientação da Prof^a Maria Sylvania Cardoso Carneiro. O presente trabalho tem por objetivo geral compreender o processo de apropriação da linguagem escrita em sujeitos universitários com deficiência a partir de suas memórias. Minha participação consistirá em uma ou mais entrevistas. Autorizo a gravação em áudio das entrevistas, que serão posteriormente transcritas pela pesquisadora. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome e Assinatura

Local e data

E-mail e telefone de contato com os pesquisadores:

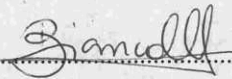
lulu_mimi_caca@hotmail.com / milenedp@gmail.com / (48) 996329749

APÊNDICE B: Autorização Coordenadoria de Acessibilidade Educacional**DECLARAÇÃO****(responsável pela instituição da coleta de dados)**

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA EM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DE RELATOS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS, sob responsabilidade da pesquisadora Milene Rodolfo de Paula, orientada pela Profª Drª Maria Sylvia Cardoso Carneiro e cumprirei os termos da Resolução CNS 510/16 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, 17/12/2018.

ASSINATURA:

**NOME :** Bianca Costa Silva de Souza**CARGO:** Pedagoga – Área Educação Especial**CARIMBO DO/A RESPONSÁVEL**

Bianca Costa Silva de Souza
Coordenadora de Acessibilidade Educacional
Coordenadoria de Acessibilidade Educacional/SAAD
Portaria nº 1257/2016/GR

APÊNDICE C: Roteiro entrevista semiestruturada



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO CURSO DE PEDAGOGIA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM SUJEITOS DA PESQUISA INTITULADA “A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA EM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DE RELATOS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS”

Movimentos iniciais:

- Inicialmente entrar em contato e convidar o sujeito a participar da pesquisa, explicitando os objetivos da mesma e como se dará sua participação;
- Combinar data, horário e local que seja adequado ao sujeito (a partir de e-mail e/ou telefonema explicitando o motivo do contato);
- Apresentar e recolher as assinaturas do TCLE;
- Iniciar gravação em gravador digital.

Questões norteadoras:

1. Informar o ano e local do início do processo de alfabetização. Que idade tinha na época?
2. Se o processo de alfabetização ocorreu em sala comum, havia segundo professor/professor auxiliar de educação especial ou algum sujeito o(a) acompanhando mais de perto?
3. Frequentava alguma escola especial no contraturno? Instituição privada?
4. Quais sujeitos foram significativos no seu processo de alfabetização? Dentre esses, qual mais se destaca (professor, familiar, outro...)?
5. A partir da resposta anterior propor que o entrevistado reflita sobre isso: Por qual motivo esse sujeito mais se destacou? Você vê isso como positivo ou acredita que outro sujeito deveria ter destaque naquele momento?
6. Qual foi o papel da sua família nesse processo? Central? Periférico? Com qual frequência a família comparecia ao ambiente em que você se alfabetizou?

7. Você se sentia incluído no ambiente em que se alfabetizou? Se foi alfabetizado em sala de aula de escola comum, como era a reação de seus colegas com a sua presença? E da(o) professora(o)?
8. A(O) professora(o) utilizou-se de alguma metodologia ou de materiais diferenciados/adaptados com você?
9. Você foi privado da utilização de algum material e/ou instrumento presente e utilizado nas aulas pela(o) professora(o)? Como ocorreu essa privação? Qual foi sua atitude quanto a isso? E a de sua família?
10. O que mudou em sua vida após ter se apropriado da linguagem escrita? Como você passou a ver o mundo a sua volta? De que forma isso contribuiu para sua cidadania?
11. De que forma o modo de apropriação da linguagem escrita influencia em sua vida acadêmica atualmente?
12. Você alguma vez desejou que seu processo de alfabetização tivesse ocorrido de maneira diferente? Como?
13. Você alguma vez desejou que a participação de seus familiares em sua vida escolar tivesse ocorrido de maneira diferente? Como?
14. Se sua alfabetização fosse ocorrer hoje, nos dias atuais, acredita que esse processo seria diferente? O que mudaria?
15. Você sente dificuldade na realização de trabalhos acadêmicos devido a sua linguagem escrita?
16. Você sofre alguma exclusão atualmente dentro da universidade por conta da forma como escreve?