

DEFICIÊNCIAS SENSORIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

DISCAPACIDAD SENSORIAL EN EDUCACIÓN JUVENIL Y ADULTA

SENSORY DISABILITIES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

Natalia Nolasco Neri Silva
Universidade Católica do Salvador

RESUMO

O presente artigo é resultado de estudo que buscou verificar as possibilidades metodológicas de inclusão de jovens e adultos (EJA) com deficiência sensorial (mudez, surdez, baixa visão, cegueira) no processo de ensino-aprendizagem. Para embasar nossa investigação sobre este processo de inclusão no âmbito da educação de jovens e adultos (EJA), utilizamos: Mantoan (2003), Sasaki (1998), Haddad e Di Piero (2000), Soares (2007), Paulo Freire (1997), e Marcory e Tureck (2014), que nos ajudaram a compreender suas inquietações, comportamentos e posicionamentos, mas também discutir sob a visão da escola regular as dificuldades em obter recursos e desenvolver métodos para sua inclusão. Na contemporaneidade, a educação de jovens e adultos enfrenta dificuldades, uma delas é a sua ausência na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), reverberando na dificuldade de elaboração e implementação de políticas públicas, e para obtenção de recursos (livros didáticos, materiais didáticos e formação continuada dos professores), repercutindo, principalmente, na inclusão de sujeitos com deficiências. Como resultado desta pesquisa apontamos que a prática pedagógica inclusiva na educação de jovens e adultos apresenta-se incipiente, pois a formação docente voltada para esta modalidade de ensino não é considerada pelos professores suficiente, assim como os recursos, que eles consideram muito inferior ao mínimo necessário para realização de um processo pedagógico efetivamente inclusivo.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Inclusão. Deficiências sensoriais.

RESUMEN

Este artículo es el resultado de un estudio que buscó verificar las posibilidades metodológicas de incluir a jóvenes y adultos (EJA) con discapacidades sensoriales (falta de habla, sordera, baja visión, ceguera) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para basar nuestra investigación en este proceso de inclusión en el ámbito de la educación de jóvenes y adultos (EJA), utilizamos: Mantoan (2003), Sasaki (1998), Haddad y Di Piero (2000), Soares (2007), Paulo Freire (1997), y Marcory y Tureck (2014), quienes nos ayudaron a comprender sus inquietudes, comportamientos y posiciones, pero también a debatir desde la perspectiva de la escuela regular las dificultades para obtener recursos y desarrollar métodos para su inclusión. Hoy en día, la educación de jóvenes y adultos enfrenta dificultades, una de ellas es su ausencia en la Base Curricular Nacional Común (BNCC), reverberando en la dificultad en la elaboración e implementación de políticas públicas y en la obtención de recursos (libros de texto, materiales didácticos y educación continua de los docentes), que afecta principalmente la inclusión de sujetos con discapacidad. Para investigar estas preguntas, en esta investigación se aplicaron cuestionarios semiestructurados, que contenían preguntas abiertas y cerradas, en las que interrogamos a 4 maestros en conducta efectiva en dos escuelas en la ciudad de Salvador-BA: una de educación regular y otra de educación especial sobre las metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con discapacidades sensoriales en EJA. Como resultado de esta investigación, señalamos que la práctica pedagógica inclusiva en la educación de jóvenes y adultos es incipiente, ya que los docentes no consideran que la formación docente centrada en esta modalidad de enseñanza sea suficiente, así como los recursos, que consideran mucho más bajos que el mínimo necesario para llevar a cabo un proceso pedagógico efectivamente inclusivo.

PALABRAS CLAVE: Educación de jóvenes y adultos. Inclusión. Discapacidad sensorial.

ABSTRACT

This article is the result of a study that sought to verify the methodological possibilities of including young people and adults (EJA) with sensory impairment (speechlessness, deafness, low vision, blindness) in the teaching-learning process. To base our investigation on this inclusion process in the scope of youth and adult education (EJA), we used: Mantoan (2003), Sasaki (1998), Haddad and Di Piero (2000), Soares (2007), Paulo Freire (1997), and Marcory and Tureck (2014), who helped us to understand their concerns, behaviors and positions, but also to discuss under the view of the regular school the difficulties in obtaining resources and developing methods for their inclusion. Nowadays, the education of young people and adults faces difficulties, one of them is its absence in the Common National Curricular Base (BNCC), reverberating in the difficulty in the elaboration and implementation of public policies, and in obtaining resources (textbooks, didactic materials and continuing education of teachers), reflecting mainly on the inclusion of subjects with disabilities. As a result of this research, we point out that the inclusive pedagogical practice in the education of young people and adults is incipient, as teacher training focused on this type of teaching is not considered enough teachers, as well as the resources, which they consider much lower than the minimum necessary to carry out an effectively inclusive pedagogical process.

Keywords: Youth and adult education. Inclusion. Sensory disabilities.

Introdução

Compreender a educação de jovens e adultos enquanto modalidade educacional sempre causou estranheza aos homens de poder, pois, desde sempre, trata-se de um contexto de militância, dada a precariedade em meio a qual se desenvolveu ao longo da História da Educação brasileira. Ante a realidade da educação de jovens e adultos, pensar a inclusão de deficientes sensoriais (mudez, surdez, cegueira e baixa visão) se constitui como um desafio ainda maior.

De modo que apresentar à comunidade escolar da EJA possibilidades metodológicas que podem ser executadas em sala de aula, a partir de perspectivas pouco exploradas, se constituem como uma necessidade para os que desejam efetivamente realizar a inclusão deste público-alvo no âmbito escolar, pensado desde o chão da escola regular, a partir da fala dos professores e das demandas e especificidades que aparecem cotidianamente. Desta forma, estabelecemos como questão problema verificar quais as metodologias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da EJA com deficiências sensoriais? É a partir deste questionamento que foi orientada esta pesquisa.

O saber ler e escrever aparece como competências necessárias no ensino regular para acessar o meio social e suas relações, mas quando se pensa na inclusão associada a este processo de ensino aprendizagem, os recursos e métodos a serem utilizados precisam ser identificados, pois é a metodologia própria da educação especial (para pensar meios de adaptar o ambiente, materiais e a prática pedagógica), que será capaz de promover a inclusão e assim conseguir desenvolver competências outras, não somente o saber ler e escrever, mas também as questões afetivas, sociais, cognitivas e motoras.

Assim, o objetivo geral da pesquisa consistiu em compreender como o docente executa a sua prática de forma inclusiva dentro ensino regular, e quais métodos utiliza. Para realizar o processo de ensino aprendizagem dos sujeitos com deficiência sensorial orientado ao desenvolvimento da autonomia e da sociabilidade, como elementos base para um bom convívio social e também da formação cognitiva. Desta maneira, estabelecemos como objetivos específicos da pesquisa: apresentar o histórico do processo de inclusão na EJA, analisar as metodologias utilizadas pelos professores para promover a inclusão dos alunos da EJA com deficiências sensoriais.

Iniciamos as seções com a fundamentação teórica, apontando o percurso histórico da educação e jovens adultos, desde a década de 40, quando considerada como problema de política nacional, até 1996, quando é regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) como modalidade de ensino; usamos como aporte teórico Haddad e Di Piero (2000), a LDB (9.394/96), e Leôncio Soares (2006). Nesta seção evidenciamos o trajeto histórico, desde a ideia de problemática de política pública educacional na década de 40, até a sua normatização em documento.

A segunda seção pauta-se em apresentar a distinção de nomenclatura das deficiências sensoriais, segundo a percepção de Sassaki (2003), e de Silva (2015). Ambas as concepções contribuem para a compreensão de como a sociedade conseguiu avançar no decorrer do tempo no tratamento dispensado às pessoas com deficiência, incluindo aí o modo de nomear suas deficiências, excluindo termos pejorativos.

Destacamos na terceira seção a educação na contemporaneidade associada à perspectiva de inclusão, discorrendo acerca das questões da educação especial e a entrada destes sujeitos com deficiência sensorial na modalidade da EJA. Como aporte teórico para embasamento de nossas análises utilizamos Beras e Filho (2007), Marcory e Tureck (2014) e Mantoan (2003).

Evidenciamos neste artigo a necessidade de explorar os sentidos da inclusão dos sujeitos com deficiência sensorial na educação de jovens e adultos, e quais as metodologias utilizadas para esta finalidade, que consiste, na concepção de Mantoan (2003), em experimentar materiais simples para promover o processo de ensino aprendizagem, e estimular outros órgãos dos sentidos para melhor desenvolvimento do mesmo. Trazemos como teóricos Mantoan (2003) e Ávila (2006).

Discussão

Comenta-se com pouca frequência a respeito da inclusão na modalidade educação de Jovens e Adultos (EJA). Sabe-se que a EJA é observada como desafio, pois a mesma não dispõe de muito investimento e carece de formação de professores que atendam às necessidades e especificidades desta modalidade de ensino.

Para melhor entendimento, deve-se compreender o contexto histórico da EJA a partir do que Leôncio Soares disserta no livro “Diálogos na Educação de Jovens e Adultos” (2005), quando a divide em dois movimentos: primeiro, enfatiza a importância dos movimentos que

agitaram os setores populares, principalmente na transição da República Velha para a República Nova e a promulgação da nova Constituição de 1981, que estabelecia a segregação dos sujeitos analfabetos, impedindo-os de votar. Segundo Haddad e Di Piero (2000), o censo feito 30 anos após a promulgação desta Constituição ainda apresentava uma grande parcela da população analfabeta (70%).

A partir da década de 20 houve a intensificação de uma preocupação em prol da ampliação do número de escolas e com a melhoria da qualidade do ensino. Segundo Haddad e Di Piero (2000, p. 110.), na década de 40, após a era Vargas, a educação de jovens e adultos passa a ser considerado um problema de política nacional.

Em 1945 surge o Ensino Supletivo, que possui um fundo que orienta que 25% década recurso aplicado na educação deve ser destinado aos adolescentes e adultos analfabetos. Em 1950, com uma maior inserção dos adultos e adolescentes nos programas, os índices de analfabetismo declinam. Segundo Haddad e Di Piero (2000, p.111), estes índices caem para 46,7% no ano de 1960, isto é, a meta de diminuição é atingida em 10 anos.

Este dado é resultado do avanço das lutas pela educação de jovens e adultos através das campanhas e programas de normatização da educação de jovens e adultos que datam de 1959 até 1964. Segundo Haddad e Di Piero (2000), o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do Governo Federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife (PE), a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal (RN); o Movimento de Cultura Popular do Recife-PE; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire (HADDAD; DI PIERO, 2000, p. 113), são as mais importantes ações deste período.

Estes afirmaram a importância da educação de jovens e adultos e a necessidade de visibilizar estes sujeitos que são, em sua maioria, mão de obra explorada, situação que se mantém até a contemporaneidade. Como precursor, Paulo Freire, que, além de patrono da educação brasileira, é referência no que diz respeito à educação de jovens e adultos e educação de base popular.

Paulo Freire destaca-se como propulsor de uma educação voltada para o contexto social do sujeito ali envolvido no processo de aprendizagem indo de encontro com a represália, restrições e cerceamentos que o período fixava. Sua experiência com a Educação de Jovens e

Adultos se dá a partir de sua vivência em uma cidade do Rio Grande do Norte, Angicos. Tendo como objetivo atender a população rural e alfabetizar em 40 dias os sujeitos nele matriculados. Toda essa perspectiva tinha como ideia central acatar o que o externo tinha de elemento proveitoso, de observar o contexto ao redor e a partir dessa verificação retira os elementos vividos e constantes deste público alvo, processo que denominou de temas geradores.

O seu método de alfabetização não se dá de modo pronto, acabado, mas sim como prática que se molda ao processo, à formação. Mesmo assim, não negligencia a necessidade de se alfabetizar conhecendo gradativamente as letras, sílabas e posteriormente as palavras, isto é, das partes para o todo. Com todo esse conhecer, alfabetizar e dar ao outro a perspectiva de ter dignidade de reconhecer-se como cidadão, Paulo Freire propõe que a leitura de mundo anteceda a leitura da palavra, isto é, que o sujeito desenvolva sua criticidade, reconheça o seu lugar no mundo, de não contentar-se com indagações opressoras e ter a possibilidade de subverter o sistema e os padrões sociais, econômicos que constantemente oprimem o sujeito, sobretudo aqueles oriundos de situações sociais de baixa renda.

No livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), Paulo Freire teoriza sobre esta questão distinguindo entre a concepção bancária de educação, da pedagogia libertadora, afirmando que a primeira está relacionada à crítica que faz ao processo de ensino e aprendizagem em que o docente é sujeito ativo deste processo, aparecendo como detentor do saber, aquele que deposita o conhecimento, isto é, o educando se torna objeto receptor do aprendizado; já a pedagogia libertadora é apresentada como vertente que mobiliza o discente em busca deste conhecimento, tornando-o protagonista em seu processo de ensino e aprendizagem, defendendo que o discente se torne ativo, disposto a questionar, problematizar o seu contexto cujos resultados são a construção de uma relação horizontal entre o discente e o educador e vinculação forte com a conscientização do sujeito e a problematização do seu contexto.

A continuidade deste projeto foi impedida por conta do regime militar, instaurado em 1964. Neste momento, projetos educacionais foram suspensos, a exemplo do “De pés no chão”, e todos os que se referiam à educação popular; mesmo com esta represália, houve o avanço e incentivo de programas de cunho conservador e cristão, a exemplo da Cruzada de Ação Básica, dirigida por norte-americanos. Em meio a este período, cria-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, que tinha por objetivo erradicar o analfabetismo a partir de uma visão equivocada da realidade social dos sujeitos, desvio de recursos, manipulação de dados e das relações políticas, conduzida por voluntários, e executada em espaços de igrejas,

clubes, de ambientes alternativos em horário noturno (HADDAD; DI PIERO, 2000, p.115). Tudo para obter custo mínimo em seus investimentos.

O segundo momento tem a ver com a aderência da população ao movimento de educação popular e com a promulgação da Constituição Brasileira (1988) garantindo a educação como direito básico do sujeito e o início do estabelecimento de ações afirmativas que evidenciam a relevância da educação de jovens e adultos como modalidade de ensino. Neste momento já há uma gama de autores que discutem e defendem esta perspectiva, dentre eles, Paulo Freire, que se destaca como propulsor de uma educação voltada para o aspecto do contexto social do sujeito envolvido no processo de aprendizagem.

De acordo com Haddad e Di Piero (2000, p.120), instituiu-se a fundação EDUCAR em substituição ao MOBREAL, em 1985. O EDUCAR surge com o objetivo de preocupar-se com a formação dos educadores, a elaboração de materiais didáticos, ou seja, podemos dizer que a fundação EDUCAR foi um investimento social com estratégia de transformação educacional para além dos objetivos do programa anterior, o MOBREAL, que não gerou resultados. A fundação EDUCAR estava voltada para a educação básica e concentrava seus esforços em promover a execução de programas de alfabetização e de educação básica não-formal, destinado a sujeitos que não tiveram acesso à escola, ou dela foram excluídos prematuramente. Extinta em 1990, foi substituído pelo Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAIC), que só durou 1 ano. Em seguida, surge o Programa de Alfabetização Solidária, nos idos de 1997, perdurando até hoje. Foi uma meta governamental do presidente Fernando Henrique Cardoso, sendo expandido para todo o Brasil principalmente na região Norte e Nordeste. Este programa conseguiu consolidar a sua relação com o MEC por conta do fornecimento de livros didáticos, formação de professores e investimento.

Entretanto, a inclusão enquanto modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) desde a perspectiva legal se dá com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), que estabelece em seu artigo 37 que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p. 49).

Este artigo reflete que existem múltiplos motivos para o sujeito não estar em sala de aula no período correto, e a educação de jovens e adultos abarca e atende de modo necessário este público-alvo por conta de sua metodologia específica e temporalidade adequada ao cotidiano do aluno, que neste caso, ocorre no período noturno.

Nesta legislação também é assegurada a questão da inclusão e atendimento especializado na Educação de Jovens e Adultos, e em todos os níveis educacionais, preferencialmente na rede regular de ensino. Com esta determinação, as matrículas dos alunos com deficiência são asseguradas por lei. A LDB (9.394/96) também prevê que para incluir adequadamente os alunos com deficiência é preciso pensar em práticas e currículo adequados (BRASIL, 1996). Neste sentido, afirma Jacomelli (2017, p. 24) que:

O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. De acordo com o artigo 4º da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, a educação especial considera as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias.

É necessário evidenciar a importância do atendimento especializado nesta modalidade de ensino, pois a legislação assegura essa inclusão, que deveria ser executada, mas há empecilhos neste processo de adequação às deficiências dos sujeitos matriculados na Educação de Jovens e Adultos. Perante isso, há autores que discutem a inclusão nas diversas modalidades de educação, trazendo como referência Maria Tereza Mantoan (2003), que frisa a questão da inclusão como ruptura de paradigmas educacionais, chamando atenção para que se questione e se reinterprete a educação inclusiva, que possibilite desenvolver, conjuntamente com a prática pedagógica, a autonomia e a sociabilidade dos sujeitos com deficiência.

Em “Inclusão escolar: o quê? Por quê? Como fazer?”, Mantoan (2003) questiona acerca da não distinção e falta de estratégias para melhor integrar e incluir o aluno com deficiência. Diz também que a integração não agrega outros sujeitos nesse processo, mas a inclusão reinterpreta o corpo docente da escola, pais, comunidade, os discentes e principalmente, o sujeito central dessa mobilização. Aborda que a inclusão é a oportunidade de reverter situações de penalização, repetência e evasão, frisa também que a inclusão não está somente para aquele sujeito com limitações, mas sim para o discente que se encontra fora do contexto escolar, e esse espaço deve criar um ambiente conforme suas necessidades.

No caso da educação de jovens e adultos, trata-se de promover a inclusão de alunos historicamente excluídos do processo educacional, e de que modo isso é pensando, problematizado e feito pelos educadores? Podemos dizer que para receber esse sujeito com sua deficiência, sem excluí-lo, é necessário refletir sobre a prática educativa, mais especificamente,

sobre quais recursos (livro didático, materiais auxiliares) podem ser inseridos no processo de ensino e aprendizagem para adaptar o processo pedagógico tendo em vista a inclusão. Deve-se pensar nas estratégias, nos métodos utilizados nessa construção do saber, para que a inclusão na Educação de Jovens e Adultos de fato ocorra.

2.1 DEFICIÊNCIAS SENSORIAIS OU LIMITAÇÕES SENSORIAIS?

As distintas terminologias utilizadas para nomear as múltiplas deficiências presentes em âmbito escolar, segundo Silva (2015), evidenciam que estas constituem elemento diário, que não se apresentam passageiras, por isso denomina-as de “demandas educacionais”.

Para discutir a inclusão e a adequação da nomenclatura a ser utilizada, devem-se apresentar duas perspectivas: a primeira, a educacional, compreende que a inclusão na educação de jovens e adultos tem o dever de corresponder à formação geral do sujeito, isto é, a “aprendizagem de mão cheia” (RÊGO, 2006) que engloba a formação social, afetiva, educacional, motora e psicológica. Já na perspectiva da psicologia, a inclusão deve estar atrelada ao atendimento psicoterapêutico, como método de efetiva compreensão da subjetividade do sujeito (jovens e adultos) que possuem especificidades a serem atendidas.

Diante destas possibilidades, esta pesquisa aborda a perspectiva educacional, buscando destacar a relevância da formação integral do sujeito com deficiência, que deveria, segundo Silva (2015), ser executada tendo como elemento auxiliador o coletivo, a sociedade, para que esta concepção estivesse de fato associada à inclusão; em âmbito escolar, destaca a ajuda e a cooperação da turma, perspectiva esta que corrobora com o ideal de educação.

Para confirmar, a teoria sociointeracionista, concebida pelo por Vygotsky (2012), afirma que a formação do outro, deve-se à interação com os sujeitos, estabelecendo o coletivo como elemento eficaz para o processo de aprendizagem. Relacionando com a inclusão, Vygotsky (2012) traz a concepção de que não é necessário compreender a deficiência como algo biológico e limitador, mas sim uma parte do sujeito, sua atual condição, entender que não deve haver a coisificação do mesmo, mas sim, ações processuais que contemplem as contribuições do sujeito e sua interação com o entorno, isto é, a relação entre o homem e sociedade que, segundo Silva (2013), este autor concebe da seguinte maneira:

A atuação de Vygotsky no campo da defectologia trouxe enorme contribuição aos estudos sobre a Educação Especial. Para ele o neurobiológico é transformado de forma qualitativa pela e na cultura, desta forma a deficiência não pode ser constituída como uma insuficiência, mas uma organização peculiar das funções psicológicas superiores. (SILVA, 2013, p. 2).

Podemos compreender que para Vygotsky (2012), a defectologia está diretamente relacionada às adaptações executadas no processo de ensino e aprendizagem do sujeito com deficiência (métodos e recursos), o aspecto prático, o fazer, a ação pedagógica. Pensando a execução do processo de inclusão associado ao processo ensino- aprendizagem na educação de jovens e adultos revela-se a importância de se ter métodos que contemplem as necessidades decorrentes da deficiência colaborando na execução das ações, não inviabilizando sua realização.

Por isso deve-se utilizar como nomenclatura correta, e não discriminatória, pois a palavra “Deficiência” segundo Sasaki (1998) em seu artigo “Terminologia sobre deficiência na era da inclusão” (2002), tem associação com a reabilitação e suas especificidades, sejam elas motora, visual, auditiva e / ou mental, isto é: trata-se de uma terminologia que engloba a maneira de nos referirmos a todas as deficiências.

Segundo Silva (2015), utilizo nesta pesquisa a nomenclatura “Deficiências sensoriais”, por compreender que estas deficiências remetem ao corpo físico destes sujeitos em processo de aprendizagem na Educação de jovens e adultos; sensoriais, pois dizem respeito aos órgãos dos sentidos, como a visão, o olfato e a fala, elementos primários da comunicação social.

Vale ressaltar que as deficiências sensoriais, tal como previsto na LDB (9.394/96), na modalidade educação especial, propõe a perspectiva de inclusão do sujeito que possui qualquer tipo de deficiência na sala de aula de ensino regular, podendo contar com a possibilidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na instituição escolhida, e em turno oposto a aula regular; as escolas especiais fazem o trabalho de aprimoramento de habilidades que na sala de aula regular não é realizado em função do pouco tempo e dos limitados recursos. Segundo a percepção de Beras e Filho (2015), a educação especial deve direcionar todo o seu trabalho a partir do eixo colaborativo entre estes dois âmbitos. Estes autores abordam esta questão da seguinte maneira:

No eixo do Atendimento Educacional Especializado, busca-se intensificar os apoios e trabalhar diretamente nas habilidades que precisam ser desenvolvidas pela aluna a fim de construir os conhecimentos trabalhados em sala de aula, além de atender outras demandas, no que diz respeito à socialização e hábitos da vida cotidiana. (BERAS; FILHO, 2015, p. 12685).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) preza pela identificação da deficiência e seu grau, elaboração de estratégias e recursos que tenham como foco a acessibilidade e a erradicação de limitações negativas (não adaptação à vida social, leitura e escrita), que impeçam os sujeitos de desenvolver o seu processo de aprendizagem e socialização. Estes espaços não se anulam, pois ambos trabalham e elaboram perspectivas a partir das demandas específicas do público-alvo. É necessário especificar que a educação conta com elementos relevantes para a execução do trabalho pedagógico, que são: a tecnologia assistiva, mobiliário adaptado, jogos e recursos pedagógicos sensoriais.

Por outro lado, é importante destacar preparação do pedagogo para receber estes discentes; para melhor compreender esta questão, a rede mobilizadores¹, em uma entrevista com a pedagoga Cláudia Denise Borges (2015), surda e regente de uma turma regular, aponta que a escola retrocede por medo e não obtenção de verbas para atender às demandas destes sujeitos, a começar pela ausência do profissional (intérprete) para a surdez.

Para atender as demandas apresentadas pela cegueira no processo educacional pode-se usar o reglete e punção, e os livros em braile; para as deficiências físicas, a escola é independente para criar mecanismos de adequação, a exemplo de rampas, acessibilidade nas salas e banheiros, etc.; já para as deficiências cognitivas, pode contar com uma equipe multidisciplinar, indicação a psicólogo e fonoaudiólogo, mas as sensoriais ainda prezam de menos atenção. Relacionado a assistência multidisciplinar associado ao adulto principalmente na educação especial.

Segundo a pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), temos a perspectiva que a equipe multidisciplinar não só se apresenta no contexto hospitalar, também no educacional. Esta equipe irá orientar todo trabalho pedagógico do docente segundo o real estado que se encontra, propondo a melhoria da qualidade de vida, produtividade e interação social. Compreendendo que esta orientação não se apresenta de forma igual para todos os sujeitos, as escolas especiais fazem associação com o ensino regular público para propor o contra turno deste sujeito com deficiência sensorial, cognitiva, motora ou intelectual.

2.2 BREVE CARACTERIZAÇÃO DAS DEFICIÊNCIAS (SENSORIAIS) NA PERSPECTIVA DE ROMEU KAZUMI SASSAKI (1938)

Anterior à caracterização das deficiências sensoriais, deve-se expor a presença de dois documentos relevantes para a educação inclusiva, em equidade de nivelamento e importância na luta para o reconhecimento de uma terminologia correta e autêntica que respeite e saliente a importância de negar o vexatório e apresentar um panorama de igualdade e inclusão.

O primeiro é a Declaração de Salamanca, de 1994, que além de consolidar o compromisso com a educação de mulheres e a inclusão escolar, reafirma que todo o sujeito com dificuldade de aprendizagem (nomenclatura utilizada na época), deve ser considerado como um indivíduo possuidor de necessidades educacionais educativas a serem supridas.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) estabelece a obrigatoriedade de a escola regular atender as especificidades destes sujeitos e de oferecer apoio especializado. Sobre a inclusão, a LDB (1996) discorre acerca da educação especial enquanto modalidade da educação a ser oferecida principalmente na rede regular de ensino. Também é assegurado que devam ser construídos métodos, currículo, recursos educativos para atender suas necessidades.

Outro documento é o Decreto nº 3.298, de 1999, que regulamentou a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando a entrada da terminologia “deficiência” como nomenclatura correta para se referir às deficiências físicas e mentais. Por último, aparece a deficiência auditivaⁱⁱ. Também é contemplada a deficiência visual e a mudez, respeitando em cada uma delas, suas especificidades, a exemplo da deficiência visual, que desencadeia a baixa visão e que é distinta da cegueira.

Conceituando estas especificidades, podemos sinalizar as distinções entre a surdez, deficiência visual, cegueira, mudez. Começando pela deficiência visual, consiste na perda parcial ou total da capacidade de detectar sons, causada por má-formação (causa genética), lesão na orelha ou na composição do aparelho auditivo. Já a surdez se dá pela ausência da audição, considerado parcialmente surdo todo aquele cuja capacidade de ouvir, apesar de deficiente, é funcional, com, ou sem, prótese auditiva. Ambos podem aprender a bilinguismo, isto é, utilizar em seu cotidiano a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a oralização fonoarticulatória da Língua Portuguesa.

Já a deficiência visual, podemos conceituar pela variante de graus visuais do indivíduo, com isto se tem duas vertentes: a cegueira, que engloba prejuízos da aptidão visual para o exercício de tarefas rotineiras exercidas de forma convencional, através do olhar ou a completa perda de visão. A visão é nula, isto é, nem a percepção luminosa está presente. No jargão oftalmológico, usa-se a expressão “visão zero” (CONDE, 2012). A baixa visão corresponde ao comprometimento da visão, mesmo com o uso dos óculos ou lentes de contato. Dentre o grupo de pessoas com baixa visão há variações: alguns conseguem ler com letras grandes, ou se o objeto estiver próximo aos seus olhos (ou mesmo através de lentes de aumento); outros conseguem apenas detectar grandes formas, cores e contrastes, o “borrão” dos elementos presentes (SASSAKI, 1998). Já a mudez, ou afonia, é a incapacidade de produzir e desenvolver a fala. A mudez, que na maioria dos casos, tem sua origem devido à surdez não tratada ou total, quando observada e diagnosticada desde os primeiros anos de vida (SASSAKI, 1998).

2.3. PENSANDO EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE ASSOCIADA À PERSPECTIVA DE INCLUSÃO

Para melhor pensarmos a educação inclusiva na contemporaneidade, devemos compreender as questões distintas entre inclusão e integração. Estas concepções se contrapõem, a começar pela integração, que em sua etimologia diz que esta designa a ação do integrar, do colocar em outro espaço, e, veladamente, realizar a adequação do sujeito ao espaço. Já a inclusão tem em seu cerne a questão do adicionar, agregar, e assim executar ações que possam ser participadas por este sujeito.

A distinção tem significados, ações e fronteiras notáveis, elas não se associam. Para melhor compreensão desta questão, Sasaki (2003) apresenta a integração como elemento de afirmação da inacessibilidade, e a inclusão, como ação que contém princípios que valorizam a diversidade e a diferença, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem. Outra contribuição relevante neste aspecto é a de Mantoan (2003) ao argumentar que há nítida incompatibilidade entre a inclusão e a integração, que a integração é radical e sistemática, já a inclusão seria um sistema de organização educacional que considera o sujeito, o lugar de onde veio, as contribuições do externo e as suas potencialidades.

Segundo D’Ávila (2007), a mudança de concepção se dá com o passar do tempo, da relação da sociedade com o sujeito que possui a deficiência, a começar no período medieval, em que o cuidar de sujeitos com deficiência ficava a cargo da igreja, e os asilos passaram a ser

depósitos destes sujeitos, obrigados a adaptarem-se ao espaço e suas normas por meio da integração. A partir do século XVII, ainda se propagava a ideia de repulsa, de afastamento, de inabilidade social. Com a modernidade começou a suscitar outra nomenclatura, uma vez que a inclusão se refere a incapacidade das operações mentais, manuais e de trato social. Este panorama afirma que a integração esteve presente desde o período mais antigo de nossa história, afirmando a exclusão em todos os aspectos existentes, seja ela sensorial cognitiva ou física.

Este panorama de integração / exclusão é alterado com as mudanças relevantes que se tem durante o século XX, com o cenário de lutas dos movimentos sociais, do ativismo. Pensando a partir deste trajeto, a educação inclusiva na contemporaneidade está associada à continuação deste cenário e embates. Principalmente no que se diz respeito às pesquisas de acessibilidade escolar, formação de professores e inclusão social.

Assim, segundo a concepção de Marcory e Tureck (2014), na contemporaneidade deve-se pensar na flexibilização do processo educacional, principalmente a inclusiva, como aquela que pensa desde a adaptação curricular, os procedimentos didáticos, pedagógicos, as práticas e métodos alternativos adequados para o desenvolvimento integral desse sujeito inserido na educação de jovens e adultos, buscando principalmente as relacionadas às deficiências sensoriais, pois estas se apresentam com maior frequência no cenário escolar.

Diante dessa discussão da educação inclusiva na contemporaneidade, principalmente no âmbito da educação de jovens e adultos, temos um dado recente que aponta desde já a pouca importância que lhe é atribuída no cenário educacional, uma vez que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) não apresenta em sua estrutura geral as competências básicas para educação de jovens e adultos. Com isso, levanta-se a questão: qual a relevância da educação de jovens e adultos na contemporaneidade enquanto modalidade educacional, mesmo não estando presente na BNCC?

Segundo Filho e Barreto (2016), a exclusão da EJA da BNCC se deu de forma velada, e isto afeta diretamente a educação de jovens e adultos, tanto no âmbito das políticas públicas, como da construção de componentes que fortaleçam toda a execução pedagógica nesta modalidade de ensino em prol de recursos, livros didáticos que destaquem as questões próximas a realidade do discente (representatividade), e a preocupação com o sujeito que se propôs a estudar novamente.

2.4 METODOLOGIAS A PARTIR DA EXPLORAÇÃO DE SENTIDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Outro aspecto que deve ser destacado é a replicação de atividades da educação infantil na educação de jovens e adultos, processo que acontece com recorrência. Segundo Campos (2011), em sendo os discentes da EJA jovens e adultos, não crianças, aqueles que possuem alguma deficiência se tornam mais sensíveis à recepção de práticas pedagógicas que inicialmente o desafiem, problematizem, que utilizem ferramentas que proporcionem o processo de ensino e aprendizagem de forma a promover seu desenvolvimento e sua dignidade.

É fundamental a resignificação de práticas que respeitem e considerem suas subjetividades e propiciem uma efetiva aprendizagem (SILVA, 2012), práticas que atendam ao ensino regular com conteúdos segundo o tempo de aprendizagem de cada sujeito, mas que também abordem o discente com deficiência sensorial, seja ela a surdez e a mudez, com atividades que preconizem o visual, e atividades que agucem a audição, o tato, o paladar, o olfato, para os casos de cegueira e baixa visão, ou seja, permitir que sejam abordadas possibilidades de construção e reconhecimento do saber.

Segundo Mantoan (2003), este processo de exploração da diversidade de materiais e uso do corpo, suas sensações e sentidos, podem propiciar a sociabilidade e a autonomia dos sujeitos com deficiência sensorial. A sociabilidade não está somente atrelada ao auxílio, mas a inversão de papéis, de sentir o processo de ensino e aprendizagem a partir da perspectiva do aluno com deficiência sensorial; já a autonomia não é somente o reconhecimento do espaço escolar, das estratégias de resolução da vida cotidiana (fazer compras, pagar contas, etc.), mas a efetivação da aprendizagem.

Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, estes materiais devem estar presentes nestas práticas pedagógicas explorando seus sentidos, devem estar atrelados ao contexto do sujeito, próximo às suas ações realizadas fora do espaço escolar. Este processo pedagógico traz a ideia central de acatar o que o externo tem de elemento proveitoso, de utilização de elementos corriqueiros no cotidiano do discente, de apresentar texturas, a começar pela peneira (áspera), ou coador de café (liso), elementos que podem ser utilizados nas aulas para discutir um conjunto de questões, de colocar o aluno para pensar medidas (litro, mililitro, etc.), discutir a questão do armazenamento adequado para a não proliferação de fungos, e o quanto são prejudiciais à saúde. Outro enfoque se dá ao uso do audiovisual nas aulas, para aqueles

discentes que apresentam surdez ou mudez, a utilização de legendas, ou intérprete em sala de aula, este que é obrigatório segundo a Lei nº. 12.319/ 10ⁱⁱⁱ.

O interessante da exploração de sentidos no processo de aprendizagem na EJA é colocar a sala, a turma para compartilhar estas experiências, que não seja somente o discente com deficiência, mas trata-se de envolver o coletivo e ao final discutir, debater. Esta etapa do debate pós-atividades sensoriais na educação de jovens e adultos, segundo Paulo Freire (1996), é ponto crucial para desenvolver a criticidade do discente, para colocá-lo no papel de produtor de ideias, de disseminador de opiniões, não de passividade.

Para além das concepções de Mantoan (2003) acerca da inclusão, uma vez que afirma que não existe metodologia correta (receita pronta), as pesquisas realizadas nos cursos de graduação e em artigos científicos sobre a educação com a temática inclusão apresentam sugestões e possibilidades de se trabalhar com os sujeitos com deficiências sensoriais na educação de jovens e adultos reiterando a concepção da citada autora.

Podemos começar com a compreensão do método de inclusão na educação de jovens e adultos segundo a pesquisa de Gonçalves e Oliveira (2019), para quem a inclusão está associada ao recurso e ao método a ser executado em sala segundo o discente com deficiência sensorial, especificamente da surdez. Para confirmar, evidenciam que a metodologia deve ter caráter diferenciado, salientando que é necessário ter uma abordagem inicial com a interação do mesmo no âmbito da sala de aula, e avaliam como positivas as atividades orientadas, com impressão em cores quentes e vibrantes, isto é, a confecção de atividades impressas que possam representar características reais de objetos e elementos que estão inseridos no seu dia a dia. Outros fatores não citados nesta pesquisa, mas que em seu percurso salientam são o gestual, que se refere ao não falar de costas para os discentes regulares e também com deficiências sensoriais, a arrumação da sala, coloca-se de modo de “aconchegante”, colocando-os ao lado um do outro, não só para apoio, mas sim para afirmar a importância da socialização deste sujeitos com deficiências sensoriais.

Pensar métodos de ensino e aprendizagem para discentes com alguma deficiência na educação de jovens e adultos requer vivência diária, experimentação, para assim atender às suas necessidades educacionais. Por isso faz-se necessário evidenciar que as metodologias são adequações feitas para alinhar o processo de ensino e aprendizagem regular com o discente; desta maneira, pensar na inclusão dos mesmos é consolidar o pensamento de que a unidade

escolar deve adaptar-se a este sujeito, este sujeito retira a comodidade da escola pública regular, que deve topar o desafio de incluir este que se comunica e se expressa de outra forma.

Pensando nisto, a metodologia adentra este espaço como elemento auxiliador no processo de inclusão educacional, principalmente na educação de jovens e adultos, que não deve replicar ações pedagógicas de abordagem infantil; essa comodidade é retirada quando este docente e a equipe escolar pensam em adaptar-se, em executar o processo educacional segundo a faixa etária correta, que no caso, é o jovem e o adulto fora da faixa etária regular e apresentando uma especificidade, que é a deficiência sensorial. De modo que o processo metodológico para realizar a inclusão do aluno com deficiência está associado ao recurso, ao objeto.

A cegueira (deficiência visual) está associada ao processo de ensino e aprendizagem tendo em vista a experimentação de outros órgãos do sentido e materiais específicos. Segundo Lima (2007), para realizar a inclusão do aluno cego deve-se pensar em elementos que apresentem texturas, sons e cheiros, isto é, elementos de estimulação tátil e auditiva adequada. Este também é válido para a baixa visão. Neste sentido, o Braille se apresenta como recurso de grande relevância para o processo de alfabetização, leitura e escrita destes discentes com da educação de jovens e adultos. Neste sentido, afirma D'ávila que:

Com o aluno com cegueira devemos partir das partes para o todo, uma vez que é necessária uma variedade de atividades que atribua significado aos símbolos e às palavras, para que finalmente ocorra compreensão e interpretação do texto e, ao mesmo tempo, tem que se respeitar as peculiaridades da leitura tátil, diversificando conteúdos que sejam significativos. (D'ÁVILA, 2007, p-14).

Compreendendo todo o processo segundo as perspectivas teóricas apresentadas, concluímos que aprender sobre deficiência não é fácil, e é ainda mais difícil o trabalho com o adulto com deficiência sensorial, seja ela a surdez, a cegueira, baixa visão ou mudez. Este aspecto é um desafio para o docente regular, que possui em sala de aula estes sujeitos com especificidades múltiplas, que deve levar em conta a relação de socialização, questões afetivas e mediação pedagógica para atender a demanda diária, que neste caso, é a deficiência sensorial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A visibilidade da temática das deficiências sensoriais na educação de jovens e adultos é dada, neste trabalho, a partir da análise dos recursos e métodos, ambos elementos necessários para o processo de ensino e aprendizagem destes sujeitos. Desta forma, retomamos a questão problema da pesquisa, que consistiu em compreender como o docente realiza o processo de inclusão na modalidade de educação de jovens e adultos e quais métodos utiliza para esta finalidade. Segundo D'Ávila (2007), estes componentes se associam, aparecem em relação de dependência, de mutualidade, isto é, não há métodos sem recursos e materiais adaptáveis para a execução da prática pedagógica que se quer inclusiva.

As principais conclusões desta pesquisa estão pautadas na necessidade de investir na formação docente pois a escola regular apresenta fragilidades em receber estes discentes por conta por conta da formação inicial e continuada considerada insuficiente. Ainda neste âmbito, é necessária a efetivação de um diagnóstico clínico para saber como proceder pedagogicamente com este discente; desta forma, na educação regular, este diagnóstico deve acompanhar o direcionamento educacional, para que as progressões de série sejam realizadas com segurança segundo o que o discente compreendeu. Além do mais, na educação especial há intensa carência em recursos.

O que se conclui é que este processo inclusivo na educação regular necessita de muitos fatores, desde as questões de verba, infraestrutura, pois, possuindo discentes com deficiência sensorial, a escola deve sinalizar os espaços, investir em acessibilidade, contratação de docentes especializados para efetivo acompanhamento no processo de ensino aprendizagem, e formação contínua dos que já atuam nesta modalidade de ensino. Assim, há uma necessidade de aprofundamento de discussão e prolongamento desta pesquisa, isto é, volta-se à necessidade de discutir não só o método, o recurso, mas também as questões de currículo, formação de professores e políticas públicas para realizar a inclusão dos alunos com deficiência sensorial na educação de jovens e adultos efetivamente.

Consideramos necessário refletir sobre a utilização dos elementos pedagógicos (métodos) utilizados pelos professores para promover a inclusão de jovens e adultos com deficiências sensoriais regularmente matriculados em escolas públicas, Pensar nessas demandas educacionais que surgem no espaço da sala de aula, é uma concepção que segundo a definição

de Silva (2015), associa-se diretamente com o cotidiano do docente, do mesmo ter de se adaptar, renovar e elaborar práticas pedagógicas outras, isto é, as experimentações são diárias.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50.

BERAS, Julia Jost; FILHO, César Augusto Robaina. **Educação especial no contexto da educação de jovens e adultos (EJA):** relato de experiência. Paraná, EDUCERE, 2015. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p271/anais.html> Acessado em 18 de novembro de 2019.

BRASIL. [Lei 12319/10]. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, DF: Presidência da República [2010]. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1025011/lei-12319-10>. Acessado em 31 de outubro de 2019.

BRASIL. [Lei de Diretrizes e bases (1996)] Brasília: Presidência da República, [2019]. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em 31 de outubro de 2019.

D'ÁVILA, Lana de Lima Teixeira. **A inclusão do aluno com cegueira na EJA:** metodologias adequadas ao aprendizado da leitura e escrita. 2006. Monografia – curso de especialização em educação profissional técnica de nível médio na modalidade da educação de jovens e adultos. Fortaleza – Ceará 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setc/arquivos/pdf3/tcc_ainclusao.pdf. Acessado em 31 de outubro de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Josiane; GUIZOLFI, Thaís. A Inclusão do Aluno Surdo: um Estudo Sobre a Surdez na EJA. In: **Revista virtual da cultura surda**, Edição Nº 16, setembro de 2015, p 1-32. Disponível em: <https://editora-araraazul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/3%C2%BA%20Artigo%20de%20GON%C3%87ALVES%20e%20GUIZOLFI%20%20para%20REVISTA%2016.pdf>. Acesso em 31 de outubro de 2019.

HADDAD, Sérgio; DI PIERO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista brasileira de educação**. Mai/jun./jul./ago. 2000 Nº 140. p 108- 194. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07> Acessado em 31 de outubro de 2019.

JACOMELI, Renan Bezerra. E-book. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:T2k_fT07maoJ:https://meuartigo.br/asilecola.uol.com.br/educacao/a-inclusao-alunos-com-necessidades-especiais-no-ensino-regular.htm+%&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em 04 de outubro de 2019.

LIMA, P.; BARRETO, E.; LIMA, R. **Formação docente**: uma reflexão necessária. In: Educere Et Educare Revista de Educação, vol. 2, nº 4 jul./dez., 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1657/1344> Acesso em 31 de outubro de 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MARCORI, Maria; TURECK, Lucia. Educação especial na contemporaneidade. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor do PDE**. In: Cadernos PDE. Versão online, Paraná, 2014 volume 1. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_edespecial_artigo_maria_de_fatima_medeiros_macori.pdf. Acesso em 31 de outubro de 2019.

RÊGO, José Carlos. **Brincante: culturas infantis tecendo lugares de aprendizagem**. 267 p. 2006. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

SANTOS, Claudia, Denise. Falta preparo para inclusão de crianças com deficiência na escola regular. [entrevista a Eliene Silva et al]. Rede Mobilizadores, p 1-5, junho de 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Mídia e deficiência**. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, p. 160-165, 2003.

SILVA, Fabrícia Gomes da et al. **Um estudo sobre a defectologia na perspectiva vygotkiana**: a aprendizagem do deficiente intelectual em reflexão. Paraná, EDUCERE, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9698_6556.pdf. Acesso em 18 de novembro de 2019.

SILVA, Analise. **Inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos**. Minas Gerais, 2015. Ciclo de debates, oficinas e mostra de trabalhos sobre educação inclusiva e necessidades educacionais especiais ministrada por professores, alunos e grupos de pesquisas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 10 de setembro de 2015.

SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos** / organizado por Leôncio Soares. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SOUZA, Gilvam. **Reflexões sobre a educação de jovens e adultos, a BNCC e a necessidade de uma construção curricular.** In: portal periódicos UESB, v6, n6, p 3981-3993, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.uesb.br/index.php/index/login?source=%2Findex.php%2Fsemgepraxis%2Farticle%2Fview%2F7510%2F7264>. Acesso em 31 de outubro de 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. In: **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29821081012.pdf>. Acesso em 31 de outubro de 2019.

SOBRE A AUTORA

Natalia Nolasco Neri da Silva é graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Bahia, graduanda no curso de licenciatura em História pela Universidade Católica do Salvador e Pós-graduanda em Neuropsicologia pela Faculdade Olga Metting.
Endereço eletrônico: natalianery@outlook.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5988-2587>

Recebido em: 04/04/2020
Aprovado em: 26/05/2020
Publicado em: 01/07/2020

Notas

ⁱ A Rede Mobilizadores reúne pessoas com experiências e saberes diversos, movidas por ideais de justiça e equidade social, tendo o site como espaço de encontro, de capacitação e de informações qualificadas e entrevistas para melhor expor as suas produções e experiências. A mesma criada em 2003, esta promove a troca de experiências para aperfeiçoamento de práticas pedagógicas, sejam elas inclusivas ou conteudistas, replicar iniciativas bem sucedidas e mobilização de sujeitos que atuem prol dos direitos humanos e de cidadania.

ⁱⁱ Por meio do Decreto de número 3.298, de dezembro de 1999, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência a surdez aparece com a nomenclatura deficiência, esta também apresenta a relevância dos níveis, salientando que pode ser bi lateral, parcial ou total, podendo ser atestada / aferida em audiometria de 500 HZ, 1000HZ, 2000HZ, 3000HZ.

ⁱⁱⁱ A Lei nº. 12.319/ 10 assegura a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS especificamente em seu artigo 6º inciso IV, mostra a obrigatoriedade deste profissional em espaço educacional quando presente um sujeito em formação que apresente a deficiência auditiva, regulamenta a questão salarial deste profissional, remunerando este profissional como um licenciado.