

Adriana Moreira
Emerson de Paula
José Flávio G. Fonseca
Leslie Jovana Silva Santos
(Orgs.)



Norteando
Experiências em
Acessibilidade
Cultural
volume 2

Manuscrito

Norteando
Experiências em
Acessibilidade
Cultural

Volume 2

Adriana Moreira
Emerson de Paula
José Flávio G. Fonseca
Leslie Jovana Silva Santos
(Orgs.)

Adriana Moreira
Emerson de Paula
José Flávio G. Fonseca
Leslie Jovana Silva Santos
(Organizadores)

Norteando
Experiências em
Acessibilidade
Cultural

Volume 2

São Paulo
e-Manuscrito
2025

M838n Moreira, Adriana.
P324n Paula, Emerson de.
F676n Fonseca, José Flávio G.
S237n Santos, Leslie Jovana Silva.

Norteando Experiências em Acessibilidade Cultural Volume 2.
Adriana Moreira; Emerson de Paula; José Flávio G. Fonseca;
Leslie Jovana Silva Santos (Orgs). São Paulo: e-Manuscrito, 2025.

e-Book
ISBN 978-85-93955-78-5

1. Curso de licenciatura 2. Acessibilidade Cultural 3. Arte-Educação
5. Região Norte

DOI - 10.29327/5663330

CDD 370.11
CDU 793+37:056.2

CONSELHO EDITORIAL

Profa. Dra. Angela Maria Roberti Martins (UERJ)	Prof. Dr. João do Prado F. de Carvalho (UNIFESP)
Prof. Dr. Antonio Castillo Gómez (UAH/Madrid)	Prof. Dr. Leandro Pereira Gonçalves (UFJF/MG)
Prof. Dr. Antonio Otaviano Vieira Junior (UFPA)	Prof. Dr. Luis Balkar Peixoto Pinheiro (UFAM)
Prof. Dr. Antonio Rago Filho (PUC/SP)	Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira (UNISANTOS)
Prof. Dr. Azemar dos Santos Soares Júnior (UFRN)	Prof. Dr. Manolo Garcia Florentino (UFRJ)
Profa. Dra. Cristina Scheibe Wolff (UFSC)	Profa. Dra. Maria Cristina Dadalto (UFES)
Prof. Dr. Emerson de Paula (UNIFAP)	Profa. Dra. Maria Izilda Santos de Matos (PUC/SP)
Prof. Dr. Fernando de Sousa (CEPESE/Portugal)	Profa. Dra. Meize Regina de Lucena Lucas (UFCE)
Prof. Dr. Francisco Alcides do Nascimento (UFPI)	Prof. Dr. Oswaldo Truzzi (UFSCar)
Profa. Dra. Glaura T. Nogueira Lima (UFTM/MG)	Profa. Dra. Tania Regina de Luca (UNESP/Assis)
Prof. Dr. Henrique Alonso Pereira (UFRN)	Profa. Dra. Valéria Aparecida Alves (UECE)
Prof. Dr. Iranilson Burity (UFCG/PB)	Prof. Dr. Vitorio Capelli (UNICAL/Itália)
Profa. Dra. Iara Beleli (UNICAMP)	Profa. Dra. Yvone Dias Avelino (PUC/SP)

Todos os direitos reservados à e-Manuscrito.

Copyright ©

Adriana Moreira
Emerson de Paula
José Flávio G. Fonseca
Leslie Jovana Silva Santos
(Organizadores)

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem a autorização da e-Manuscrito.

As ideias contidas neste livro são de responsabilidade de seus autores.

Editores responsáveis: Gustavo F. S. Ferreira e Karina Cobo Bardavira

Capa: Gustavo F. S. Ferreira e Karina Cobo Bardavira

Fotos de Capa: Flávio Gonçalves As fotos da equipe organizadora são de autoria própria

Esta publicação foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - Brasil, através do Edital n.º 14/2024, Programa de Apoio a Eventos no País para a Educação Básica (PAEP-EB).



Sumário

Apresentação.....	09
Parte 1 – Reflexões.....	11
Caminhos para a acessibilidade: processos educacionais, artísticos e culturais.....	13
José Maria Lopes Júnior	
Acolhimento pedagógico e inclusivo institucionalizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFAP.....	19
Carmem Angela Tavares Pereira	
NAI - UNIFAP e o acolhimento pedagógico e inclusivo institucionalizado.....	27
Ricardo Pantoja dos Reis	
Educação musical inclusiva: políticas afirmativas junto aos violoncelistas da Amazônia.....	33
Áureo DeFreitas	
Direito aos sentidos: produção de saberes na formação docente em Artes Visuais na UNIFAP.....	41
Sílvia Marques	
Arte, Educação e inclusão na região Norte: a construção da docência em Música na UEAP.....	57
Mayara Patrícia de Souza Freitas	

Parte 2 - Vivências.....65

Ensino de História e audiodescrição de HQ sobre a “Guerra do Paraguai” - Proposição de recurso pedagógico para a inclusão de estudantes com deficiência visual na Educação Básica.....67

Edson Coelho Saraiva

Acessibilidade comunicacional e direito à cultura: reflexões sobre o Grupo de Dança Diversus e a efetividade da inclusão..... 73

João Guilherme Souza Guedes

Acessibilidade cultural: caminhos possíveis para se pensar o direito da pessoa com deficiência ao patrimônio cultural.... 79

Adalton Guedes Baia
Sílvia Carla Marques Costa

Acessibilidade na Avenida - Prática do pensamento inclusivo no maior Carnaval da Amazônia..... 89

Brenda Thaíse da S. Araújo

Barco acessível: transporte fluvial nas Amazôniaas, acessibilidade cultural e inclusão..... 95

Sílvia Marques
Laudiclea Pires da Silva

O acesso ao patrimônio cultural de Vigia, estado do Pará: a acessibilidade no Museu da Cidade de Vigia..... 101

Rian Rodrigo Rodrigues dos Santos
Maria Elza de Souza Braga
Silviane de Carvalho Farias

O uso dos classificadores na representação visual das metáforas na música “Pérola azulada”.....109

Izanete Almeida Costa
Martha Christina Ferreira Zoni do Nascimento

A inclusão escolar de surdos: relato de experiência sobre a conscientização familiar acerca da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais entre pares..... 115

Adinelson Leite da Cruz
Izanete Almeida Costa
Ronaldo Manassés Rodrigues Campo

Acessibilidade cultural e a cultura visual: potencialidades compreensivas da Amazônia amapaense na obra Pracaxi..... 123

Silvia Marques
Cristiane Ferreira

Acessibilidade Cultural entre pesquisa e expansão do ensino de Arte nas Amazônias..... 131

Ana Carolina dos Olhosdelua
Silvia Marques

Contribuições no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdocegos: estratégias de ensino de atividades da vida diária (AVDs)..... 137

Odinete Silva da Conceição Senna
José Flavio Gonçalves da Fonseca

O ensino colaborativo como prática no contexto amazônico: experiências no uso de tecnologias assistivas para alunos surdos..... 143

Raimundo Gomes Luz
Maria do Carmo Lobato da Silva
Yollanda Karoline Costa Sousa

Salas de leitura acessíveis: a leitura como experiência cultural inclusiva.....	149
--	------------

Marília do Espírito Santo Cunha
Selma Gomes da Silva

Teatro, Libras e pantomima: caminhos de acessibilidade para alunos com baixa visão no 9º Ano - PIBID – Escola Maria do Carmo Viana dos Anjos.....	153
--	------------

Iara Piris
Stéfhany Borges
Marília Navegante

Índice Remissivo.....	157
------------------------------	------------

Apresentação

Esta obra decorre do evento formativo presencial II NORTE DE ARTE ACESSÍVEL: CICLO DE FORMAÇÃO EM ACESSIBILIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, realizado em Macapá, no período de 23 a 26 de abril de 2025, empreendido de forma conjunta pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) através do Curso de Licenciatura em Teatro, pela Universidade do Estado do Amapá (UEAP) e pelo Instituto Federal do Amapá (IFAP) e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através do Edital n.º 14/2024, Programa de Apoio a Eventos no País para a Educação Básica (PAEP-EB), sobre Arte/Educação e Acessibilidade Cultural, destinado a docentes da Educação Básica, com ênfase às atuações na área de Arte e Inclusão e estudantes de Cursos de Licenciatura.

O evento contou com quatro momentos: Seminário Temático, Oficinas de Formação, Sessão de Comunicações e Mostra Artística. O “Amapá Cena Acessível”, que é o primeiro Festival de Artes da Cena e Acessibilidade Cultural do estado do Amapá, realizou em 2025 sua segunda edição e constou como parte da programação cultural do evento.

Reunimos aqui discussões necessárias e fundamentais na Região Norte sobre a Acessibilidade Cultural, versando sobre as linguagens artísticas na Amazônia. Esta publicação é a continuidade da responsabilidade formativa das instituições de ensino do Amapá envolvidas nesse projeto, colocando o fazer acessível do Norte em diálogo com todo o país.

*Organizadoras e Organizadores desta obra e do evento
“II Norte de Arte Acessível: Ciclo de Formação em
Acessibilidade Cultural na Educação Básica”*

*Integrantes do Grupo de Pesquisa NECID - Núcleo de Estudos
em Espaços Culturais, Inclusivos e Deliberativos (CNPq)*

Parte 1 – Reflexões

Caminhos para a acessibilidade: processos educacionais, artísticos e culturais

DOI - 10.29327/5663330.1-1

José Maria Lopes Júnior¹

Esta comunicação apresenta breves reflexões sobre mediação e acessibilidade cultural, a partir das experiências vivenciadas na Universidade Federal de Rondônia, no Curso de Licenciatura em Teatro. Este texto destaca a relevância de políticas e práticas que garantam o acesso igualitário à educação e à cultura.

Um agradecimento especial ao professor Emerson de Paula e aos organizadores locais do II Norte de Arte Acessível, por possibilitarem a troca de saberes e experiências nesse evento, que já é um “norte” e um marco para nós na região Norte.

O encontro proporcionou um intercâmbio com professores, estudantes, artistas e a comunidade em geral para refletir sobre práticas acessíveis no campo das artes. Além das trocas acadêmicas, pude apresentar no *Amapá Cena Acessível* o espetáculo “*Tabule, uma libanesa na Amazônia*”, trabalho contemplado pelo Programa Rouanet Norte e com patrocínio do Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB).

Esse espetáculo apresentado no evento, do qual sou responsável pela criação e atuação, incluiu audiodescrição ao vivo, realizada pelo professor José Flávio Fonseca e intérprete

¹ José Maria Lopes Júnior (Júnior Lopes) - Professor Adjunto da Universidade Federal de Rondônia desde 2008. Atua no Departamento de Artes no Curso de Licenciatura em Teatro. Possui Doutorado em Artes Cênicas na UFBA, com a Tese “Mitodrama: processos de ensino e aprendizagem de Teatro com indígenas”, e Mestrado em Estudos Literários na UFMG, na área de Literatura e Outros Sistemas Semióticos (Teatro). Atuou como Mediador Cultural no Palco Giratório do SESC nos anos de 2018, 2019 e 2023. Publicou o ebook “Mediação em Artes Integradas na Escola” (2023), também pelo SESC-RO, a partir das experiências da medição cultural realizada. E o livro “Neteatro: processos de criação de espetáculos online” (2022). Coordenador/Diretor da Cia Peripécias/ Associação Cultural Peripécias desde 2008 e ator dos espetáculos “Tabule”, “Cassandra”, “Yalla, Go! Como sobreviver em guerras e outras sabotagens”, “Desabafos dos Anjos Escreventes”. Desde 2016 se dedica à linha de pesquisa “Teatro e Guerra: paralelos entre o Oriente Médio e a América Latina”. Realizou residência artística em Capacitação Docente em 2018 em Beirute, no Líbano. Email: juniorlopes@unir.br

de Libras integrada à cena. Na Sala Preta da Universidade Federal do Amapá, realizamos uma experiência teatral inclusiva, em que Libras e audiodescrição dialogaram com a narrativa apresentada.

A intérprete usou um figurino do espetáculo e se posicionou no próprio cenário da peça. Juntamente com o professor Flávio, tivemos a ideia de receber o público com as luzes apagadas, revelando o cenário aos poucos. Assim, estávamos experimentando e buscando possibilidades de acessibilidade e, ao mesmo tempo, incentivando o público presente a pensar e experienciar a partir do ângulo do outro. Inclusive, foram distribuídos vários aparelhos de audiodescrição para que o público em geral acompanhasse como funciona o recurso.

Esse é o foco da minha fala: experienciar e buscar possibilidades acessíveis, sensibilizando os outros a se tornarem acessíveis. Durante minha fala no evento, destaquei brevemente três eixos: 1) a acessibilidade cultural no Departamento de Artes, especificamente no Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Rondônia; 2) relações entre Mediação Cultural e Acessibilidade Cultural; 3) pessoas, estados e coisas acessíveis (ou inacessíveis) e suas transformações.

Acessibilidade Cultural refere-se à criação de condições para que todos, independentemente de suas limitações físicas, sensoriais ou cognitivas, possam usufruir de bens e eventos culturais, garantindo que a experiência cultural seja inclusiva e respeite a diversidade do público. Já a Mediação Cultural é o processo de facilitar o diálogo entre o público e as manifestações culturais. Por meio de atividades e estratégias específicas, busca-se aproximar as pessoas das obras de arte, enriquecer o entendimento e promover uma melhor experiência para o público mediado.

Nas minhas práticas na Universidade com relação ao tema acessibilidade, o meu debate gira em torno das relações entre a acessibilidade e a mediação cultural, pois ambas visam democratizar o acesso à cultura. A mediação cultural pode atuar como um percurso prévio à experiência artística, preparando o público, especialmente aqueles com necessidades específicas, para fruir e interagir com a obra de maneira plena.

Sou professor na Universidade Federal de Rondônia desde 2008 e posso afirmar que a acessibilidade tem sido foco de atenção nos últimos anos, especialmente pela Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis (PROCEA) e pela Coordenadoria de Atenção a Pessoas com Necessidades Especiais (CAPNES). Em 2022, foi inaugurado o Espaço de Acessibilidade no Campus de Porto Velho, na Biblioteca Central, projetado para oferecer suporte a estudantes com deficiência, utilizando ferramentas e tecnologias assistivas.

Assim, a PROCEA, através da CAPNES, abriu um canal para que alunos com deficiência ou Transtornos Globais do Desenvolvimento pudessem solicitar o apoio de um monitor especializado, visando fortalecer a inclusão nas atividades acadêmicas. Essas iniciativas buscam assegurar que os discentes tenham as mesmas oportunidades na universidade e dão suporte aos departamentos e projetos pedagógicos dos cursos.

No entanto, apesar do suporte dado pelas instâncias superiores, cada Departamento, junto à sua Coordenação Pedagógica de Curso e Núcleo Docente Estruturante (NDE), precisa identificar questões específicas em sala de aula e criar estratégias pedagógicas de inclusão. Acredito que cada caso é único e não há uma receita pronta para “aplicar” em sala de aula e, assim, tornar conteúdos acessíveis. Na minha prática, avalio que o primeiro passo é “ter a vontade” de ser acessível. A partir daí, buscar maneiras de agir em parceria com o estudante (público) que necessite de acompanhamento.

Apenas políticas afirmativas, monitores e intérpretes não garantem ações verdadeiramente acessíveis. Colocar um intérprete de Libras ou audiodescrição em uma peça teatral não assegura acessibilidade. Talvez a peça teatral e os elementos da encenação no que diz respeito à dramaturgia, estética, cenografia, iluminação, posicionamento de atores, sonoplastia etc. possam dificultar a inclusão de intérprete de Libras na cena e, assim, o espetáculo se torne inacessível para um determinado público, tanto na temática quanto na estética e na encenação. Nesse caso, seria necessária uma mediação cultural previamente, ou mesmo decidir que aquele espetáculo, da maneira como está estruturado, não permite a inclusão de

Libras e/ou audiodescrição. Ou, se for incluir, pode-se perder parte da experiência, sendo necessário criar outras dinâmicas.

Nesse sentido, amplo o debate com a questão da mediação cultural e a acessibilidade caminhando juntas. Muitas vezes, é necessária uma mediação entre o objeto artístico e o público antes da apresentação teatral propriamente dita. Podemos citar como exemplos de ações prévias: 1) conhecer o equipamento cultural; 2) realizar uma visita tátil ou uma roda de conversa como um aquecimento para o que será experienciado; 3) conversar com atores e outros artistas da cena. Ou seja, o público pode ir se aproximando da temática da experiência artística pela mediação cultural.

Assim, não se trata apenas da deficiência especificamente, mas de tornar a experiência cultural acessível como um todo, independentemente da necessidade de cada um. Hoje em dia, nos meus trabalhos, ampliei a ideia do espectador que vai me assistir. No passado, não me preocupava com o público surdo ou cego, pois eles geralmente não iam, pois sabiam que não era acessível. Agora, já penso e coloco em prática ações acessíveis desde o primeiro momento de criação do espetáculo. Pensar na acessibilidade já no processo de criação e nos ensaios torna-se importante.

A partir das experiências, busco novas possibilidades de comunicação e diálogo com o público. Minhas produções artísticas nos últimos anos são feitas com a consciência de que devem ser acessíveis a um público diverso. Pensar em arte acessível é considerar os “sentidos” dos outros e se preocupar com o “para quem se está criando”, tornando acessíveis pessoas, estados e coisas.

No meu campo de atuação na Universidade, sou responsável pelos estágios supervisionados no Curso de Licenciatura em Teatro. Nas escolas, há alunos surdos, cegos, neurodivergentes etc., e um dos pilares dos estágios supervisionados é sensibilizar os estudantes para a acessibilidade em seus processos artísticos e pedagógicos, pois o estágio é uma prática para lidar com a vida profissional que encontrarão fora da Universidade.

Com base nas práticas e realidades que nos últimos anos nos são apresentadas no Curso de Licenciatura em Teatro, estamos elaborando um novo currículo para o curso, incluindo disciplinas obrigatórias como Acessibilidade Cultural e Mediação Cultural em Artes, além de Libras, que já existe na matriz. Na prática, estamos trabalhando esses temas continuamente, pois fazem parte da nossa realidade, mas precisamos garantir a obrigatoriedade nos nossos currículos como uma política afirmativa. Assim, no futuro não precisará ser obrigatório. A acessibilidade já fará parte naturalmente dos processos.

Contudo, é fundamental que professores, artistas e quaisquer outros profissionais pensem em práticas acessíveis. Mais políticas públicas podem ser criadas, mas o processo educacional traz um diferencial. A educação e a arte, quando sensíveis e transformadoras, são inclusivas e acessíveis. O verdadeiro “Norte de Arte Acessível” ocorre quando a acessibilidade é incorporada com sensibilidade e empatia, compartilhando experiências culturais com um público diverso em que todos se sintam incluídos, próximos e jogando junto com a gente!

Referências

CARVALHO, Adélia A. S.; MOREIRA, Adriana; PAULA, Emerson de; FONSECA, José Flávio G. (orgs.). **Norteando Experiências em Acessibilidade Cultural**. São Paulo: e-Manuscrito, 2024.

LOPES, Júnior. **Mediação Cultural em Artes integradas na Escola**. Porto Velho: SESC-RO, 2023. Disponível em: https://cdnsesc.azureedge.net/assets/2023/12/MEDIACAO_CULTURAL-EM-ARTES-INTEGRADAS-NA-ESCOLA_DRRO.pdf. Acesso em: 28 mai. 2025.

UNIR. Universidade Federal de Rondônia. PROCEA (Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis). **Espaço de Acessibilidade**. c.2025. Disponível em: <https://procea.unir.br/pagina/exibir/21908>. Acesso em: 28 mai. 2025.

Acolhimento pedagógico e inclusivo institucionalizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFAP
DOI - 10.29327/5663330.1-2

Carmem Angela Tavares Pereira²

A educação inclusiva no IFAP

Desde sua criação, os Institutos Federais - IF's, enquanto política nacional de formação profissional, vêm intervindo nas realidades de um país soberano e inclusivo, contribuindo para o desenvolvimento local e regional, atuando no centro das ações e promovendo uma educação de qualidade e gratuita. Desse modo, possibilitam a integração de setores sociais historicamente excluídos dos processos de desenvolvimento no Brasil a uma educação científica e tecnológica, o que legitima e justifica sua importância enquanto instrumento de resgate da cidadania e de transformação social.

Os IF's, dentro de seus princípios, buscam promover formação profissional que permita o acesso, permanência e o êxito educacional a qualquer cidadão brasileiro. Contribuindo, assim, para a elevação dos níveis educacionais nacionais e impulsionando o desenvolvimento de regiões brasileiras que se encontram em situações de pobreza e exclusão econômica e social³ (Brasil, 2008).

A educação inclusiva no IFAP compreende uma organização institucional que perpassa pela implementação de uma política educacional com estrutura curricular e pedagógica diferenciada, voltada para a inclusão social, que respeita as diferenças dos indivíduos e suas coletividades. Mediante a oferta de formação profissional em diferentes níveis e modalidades de ensino, com a possibilidade de verticalização e ascensão profissionalizante, que a educação inclusiva acontece, impulsionando a construção de novos sentidos formativos, com

² Psicóloga Educacional do IFAP. Coordenadora do NAPNE Campus Macapá. Email: carmem.pereira@ifap.edu.br

³ A Lei n.º 11.892/2008, que criou os Institutos Federais - IF's, transformou e integrou as Escolas Técnicas e Agrotécnicas e os Centros Federais de Educação Tecnológica, de existência centenária, à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A partir da Lei, foram criados inicialmente 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e o Colégio Pedro II.

variedade de possibilidades, garantindo não apenas o acesso dos estudantes, mas também a permanência contínua, com experiências de êxito comprovadas.

Nesse itinerário formativo que a educação profissional na perspectiva da inclusão educacional precisa ser ainda mais atuante, com vistas a enfrentar os desafios e as barreiras a serem ressignificadas e transformadas. Nesse sentido, o IFAP promove educação integral profissionalizante, buscando garantir a diversidade social a partir do acesso e da acessibilidade de indivíduos e suas coletividades, com respeito às suas características intelectuais, físicas, sensoriais, étnico-raciais, sociais e de gênero, entre outras.

A inclusão educacional no IFAP, visa garantir direitos, buscando assegurar a inclusão na formação profissional de pessoas com deficiência - PCD's e pessoas com necessidades educacionais específicas - PNEE's⁴, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; possibilitando a transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação básica até a educação superior; com oferta do atendimento educacional especializado - AEE; além da formação de professores e demais profissionais da educação para a inclusão; promovendo a participação da família e da comunidade; e priorizando a acessibilidade arquitetônica, curricular, de comunicações e informações (Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, 2008).

⁴ Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais (PNEE's), de acordo com a Resolução n.º 02 do CNE/CEB de 2001, são aqueles que, durante o processo educacional, apresentem: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil, 2001). Considera-se pessoa com deficiência (PCD) 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, Art. 2º).

A Lei Brasileira de Inclusão discorre, nos artigos 27º a 30º, acerca do direito à educação inclusiva. A educação é direito da pessoa com deficiência, sendo primordial assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, respeitando-se suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE no IFAP

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE é um setor propositivo e consultivo que media a educação inclusiva na instituição. Age enquanto facilitador e disseminador de ações inclusivas, buscando não apenas a inclusão dos estudantes PCD's e PNEE's, mas também sua permanência e saída exitosa, atuando nos processos de ensino, na pesquisa e na extensão. Tem a função primordial de atuar como um espaço de resistência, capaz de combater estigmas e estereótipos sociais, bem como as diversas formas de discriminação.

Atualmente, todas as unidades de ensino do IFAP (Macapá, Santana, Laranjal do Jari, Porto Grande, Oiapoque e Pedra Branca) possuem NAPNE institucionalizado. Entre suas competências, destacamos: implantar estratégias para a inclusão, permanência e saída exitosa de PNEE's para o mundo do trabalho; articular os diversos setores da instituição nas atividades relativas à inclusão, definindo prioridades; buscar parcerias com entidades de atendimento; incentivar e/ou realizar pesquisa e inovação no que tange à inclusão de PNEE's; como finalidade principal, promover quebra de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais nos campi.

A ação pedagógica inclusiva do IFAP na prática

Na prática, a ação pedagógica inclusiva no IFAP - Campus Macapá acontece a partir do direcionamento do NAPNE e do AEE e da interação entre os setores: da Assistência Estudantil, de Saúde, Técnico-pedagógico, Direção de ensino, Coordenações de curso, Docentes da base comum e da área técnica, Docentes do AEE e, com especial destaque, a participação dos familiares. Entre as ações empreendidas, citamos:

- oferta de disciplinas específicas (educação inclusiva e Libras) nos cursos superiores de licenciatura no IFAP;
- promoção de cursos e oficinas de acessibilidade para docentes;
- orientação de estágio supervisionado e de TCC (atuação colaborativa entre docentes orientadores e docente do AEE);
- anamnese educacional (entrevista com pais, verificação de laudos médicos, relatórios AEE de escolas anteriores, relatórios de outros profissionais/ médicos/ terapeutas externos);
- visita domiciliar (conhecer contexto sociofamiliar do estudante);
- elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especial - PAEE;
- elaboração do Plano Educacional Individualizado - PEI;
- orientações de planos de aula com acessibilidade;
- adaptação de conteúdos e atividades avaliativas;
- encontros com equipe multiprofissional, coordenação de curso e docentes na efetivação da acessibilidade curricular de acordo com necessidades do estudante;
- desenvolvimento de material didático;
- ampliação e adequação de material pedagógico para alunos com deficiência visual;
- recursos de tradução de autodescrição e Libras para adaptar textos didáticos, obras literárias e editais;
- monitorias para reforço e nivelamento em componentes curriculares desenvolvidas por acadêmicos dos cursos de licenciatura;

- tutoria de pares desenvolvida por discentes de alta habilidade junto a discentes PNEE's na mesma turma;
- elaboração de rotina de adaptação curricular para PNEE's neuroatípicas;
- acolhimento individualizado e em grupo de estudantes e familiares;
- estudo de verificação de indicadores sociais e acadêmicos a fim de evitar a evasão escolar;
- orientações e acolhimento multiprofissional visando desenvolver aspectos afetivos e sociais no ambiente educacional;
- condução de processo de certificação diferenciada e terminalidade;
- capacitação para docentes (Seminário Anual Educação Inclusiva, Encontro Bienal dos NAPNE's, cursos com parcerias externas, ações/campanhas alusivas à agenda nacional das PCD's).

Reflexão: relevâncias e desafios na educação inclusiva de fato

A importância do acolhimento de alunos com NEE's é claramente definida dentro da Instituição, sendo os encaminhamentos realizados com celeridade e eficiência. No IFAP, o NAPNE participa desde a elaboração do edital de seleção externo de novos estudantes e o acesso/matricúla. Por conseguinte, os estudantes PNEE's são identificados via sistema SUAP, em seguida é feita a anamnese, seguida de ações de acolhimento para inclusão social junto à turma e aos docentes. E também são identificados no decorrer dos bimestres/semestres letivos estudantes com indicativos de NEE's sem laudo, a partir da observação encaminhada por docentes e equipe multiprofissional, assim como solicitação dos familiares.

Na prática pedagógica da inclusão educacional, existe uma concentração de esforços destinados à acessibilidade em relação às demandas de adaptação curricular, em especial de conteúdos e de atividades avaliativas. Nesse sentido, existem

muitas falas apontando falta de capacitação, muitos docentes e profissionais não se sentem preparados diante de algumas necessidades, como no caso de adaptações para pessoas neuroatípicas.

Outro ponto relevante se refere à rotatividade de profissionais de apoio. Alguns são alocados para trabalho no NAPNE apenas após a confirmação da matrícula da PNEE. Percebe-se que o trabalho não tem continuidade, devido ao fato de esses profissionais serem contratados temporariamente – como cuidadores e intérpretes de Libras. A ausência, mesmo que temporária, quebra a oferta do apoio específico, podendo provocar evasão e baixo desempenho da PNEE.

Por fim, destacamos o aumento significativo do número de estudantes da educação especial, o que impõe desafios na oferta dos serviços e nas ações de acolhimento em todas as dimensões (arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais), especialmente acerca da acessibilidade curricular, considerando adaptações e flexibilizações diante dos apoios específicos que cada PCD e PNEE necessita.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 dez. 2008.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. IFAP - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amapá. **Resolução 21/2020 - CONSUP/IFAP**. Reformulação do Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais - NAPNE, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP. Macapá, 2020. Disponível em: https://ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/download/5178_f2f1fd9c4cc0be8d642ec621ed39d349.

BRASIL. Ministério da Educação. IFAP - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amapá. **Resolução 6/2021 - CONSUP/RE/IFAP**. Normativa de Adaptação/Adequação Curricular para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP. Macapá, 2021. Disponível em: https://ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/download/6035_5d7bfe9ad93483f9baf68ddd79d9525e.

NAI - UNIFAP e o acolhimento pedagógico e inclusivo institucionalizado

DOI - 10.29327/5663330.1-3

Ricardo Pantoja dos Reis⁵

Falar de acolhimento pedagógico e inclusivo institucionalizado nas universidades é de suma importância para termos uma regulamentação sobre como devemos proceder diante das mais diversas situações. Desse modo, nos dias 10 e 11 de abril de 2025, tivemos na UNIFAP o encontro do Colégio de Gestores de Núcleos de Acessibilidade das Universidades Federais - CONACESSI, no qual foram elaboradas propostas para a normatização dos núcleos. Hoje, cada universidade tem as suas regulamentações, não há um documento orientador que estipule como os núcleos devem atuar ou desenvolver suas atividades enquanto órgãos promotores de inclusão a partir de seus serviços de acessibilidade.

Vale ressaltar que esses núcleos não são os únicos responsáveis pela inclusão dentro das universidades. O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI da UNIFAP é um representante de apoio e assessoramento, criado para auxiliar nas deliberações que visam efetivar a política nacional voltada para a inclusão no ensino superior, objetivando atender os acadêmicos com deficiência dos cursos de Graduação e Pós-graduação da universidade (Resolução n.º 021/2016 - CONSU). O NAI, enquanto um setor de assessoramento para assuntos relacionados à inclusão no ensino superior, busca realizar ações de formação para toda a comunidade acadêmica (professores, técnicos e discentes) sobre a inclusão, assim como elaborar e divulgar materiais educativos, promover rodas de conversa e sensibilizações nos cursos, visando orientar sobre a inclusão desses acadêmicos.

A UNIFAP prevê no seu Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2020-2026), entre outros objetivos

⁵ Graduado em Pedagogia (UNIFAP), Graduando em Direito (UNIFAP), Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UNINTER), Mestre em Políticas Públicas (UECE), Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP e, atualmente, Coordenador Substituto do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI. Email: reispantoja15@gmail.com

estratégicos, a necessidade de “Aprimorar as políticas de acessibilidade e Inclusão social. Sendo assim, o NAI não é o único setor com essa responsabilidade. A acessibilidade é objeto transversal, abarcando todos os setores, unidades de ensino e, principalmente, órgãos de gestão da universidade, que compartilham a responsabilidade de transformar nossa instituição em uma universidade acessível, possibilitando a consolidação do processo inclusivo, no sentido de promover a permanência dos estudantes até a conclusão de seus cursos.

Para que possamos desenvolver nossas atividades conforme o estipulado pela resolução do NAI e PDI da instituição, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI da Universidade Federal do Amapá disponibiliza para seu funcionamento:

- 1 - Recepção e Secretaria;
- 2 - Sala de Recursos Multifuncionais;
- 3 - Sala de Adaptação de Materiais;
- 4 - Sala Fotossensível.

O NAI possui uma sala de leitura fotossensível, que conta com um dispositivo que regula a intensidade da iluminação de acordo com a necessidade de cada aluno. Esse espaço é muito utilizado por alunos autistas, que se sentem confortáveis com a iluminação do ambiente. Existe também um projeto para a ampliação do espaço do NAI, que contempla uma sala sensorial mais confortável para esses acadêmicos, assim como uma sala de descanso, mas são realizações futuras. Em relação às tecnologias assistivas, disponibilizamos equipamentos, softwares, mobiliários, entre outros recursos que proporcionam maior autonomia para pessoas com deficiência, visando garantir sua inclusão.

Então, torna-se oportuno descrever como se dá esse acolhimento. Primeiramente, é realizado um cadastro do discente no NAI, no qual o aluno preenche um formulário com algumas informações e, se possível, anexa laudo médico. Esse formulário pode ser realizado pelo aluno ou via coordenação do curso, através do SIPAC ou e-mail.

Após o preenchimento do formulário, é realizada uma entrevista inicial, que permite conhecer as principais dificuldades desse aluno, no intuito de podermos trabalhar

para minimizar os problemas relatados. A partir da entrevista, o Núcleo orienta o colegiado a realizar adaptações necessárias para possibilitar o processo de aprendizagem dos acadêmicos, como, por exemplo, flexibilização de tempo para realização de atividades, adaptação das metodologias de ensino e avaliação, previsibilidade em atividades externas, antecipação de material de estudo, entre outras orientações específicas de cada caso. A partir desse momento, as coordenações ficam cientes de que no colegiado existe um discente que necessita de uma prática pedagógica acessível, lembrando que todas essas informações são enviadas via memorando para ciência.

O Núcleo também faz alguns encaminhamentos para atendimento específico, como no exemplo de necessidade de adaptação de material didático e pedagógico e avaliação acessível. Nesse caso, o professor da disciplina tem de entregar o material com antecedência ao aluno, para que possa ter tempo para a elaboração. As adaptações de atividades acadêmicas e avaliações são realizadas pelos docentes, com orientação do Núcleo.

No momento em que o discente realiza seu cadastro no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI, é feito um acolhimento para conhecer as necessidades educacionais específicas do discente. Posteriormente, é encaminhado um memorando para a coordenação de seu curso com várias orientações específicas sobre o processo de aprendizagem do discente. E, por fim, o NAI se coloca à disposição para auxiliar a qualquer momento sobre possíveis dúvidas dos docentes e orientações complementares que forem necessárias.

O NAI disponibiliza atendimento psicológico especializado para os alunos que são cadastrados, conforme solicitação do discente e disponibilidade do profissional, pois são muitos pedidos de atendimento, e temos no momento somente um psicólogo, que ainda é lotado no departamento de saúde. A duração da consulta é de aproximadamente 1h40min a 2h. Se possível e conforme a necessidade de cada caso, as terapias acontecem uma vez por semana, de forma presencial ou remota, de acordo com a disponibilidade do psicólogo ou psicopedagogo.

Caso haja necessidade, também o Núcleo disponibiliza acompanhamento psicopedagógico para alunos que apresentam dificuldades relacionadas ao processo de aprendizagem. Esse acompanhamento é realizado através de um projeto de extensão coordenado por um docente da UNIFAP em parceria com o NAI. Entretanto, não possuímos esse profissional em nossa equipe de trabalho, os atendimentos ocorrem através de agendamento prévio e possuem algumas etapas:

- 1 - Entrevista inicial;
- 2 - Levantamento operatório;
- 3 - Identificação das vias sensoriais preferenciais;
- 4 - Identificação do estilo de aprendizagem;
- 5 - Bateria de avaliação de leitura e escrita para adultos (BALE);
- 6 - Sondagem de habilidades lógico-matemáticas;
- 7 - Elaboração do relatório com propostas para intervenções junto ao acadêmico.

Após os atendimentos realizados pelo psicopedagogo, é elaborado um relatório que contém alguns encaminhamentos e recomendações, que são enviados às coordenações para que sejam repassados aos professores do colegiado.

O Núcleo também disponibiliza apoio pedagógico aos departamentos, às coordenações e outros setores da universidade. Assim, a cada início de semestre, enviamos às coordenações memorando referente ao Núcleo relatando o que fazemos e como trabalhamos a acessibilidade dentro da universidade, e nos colocamos à disposição para oferecer suporte nas práticas pedagógicas dos colegiados, além de assessorar a todas as unidades de trabalho da UNIFAP sobre demandas relacionadas à inclusão.

A universidade precisa garantir que esse direito seja cumprido, então, no momento do acolhimento desses alunos no NAI, é verificado se o aluno necessita de algum tipo de suporte, quais adaptações serão necessárias para que esse aluno possa desenvolver suas atividades acadêmicas. Buscamos conseguir todas as informações necessárias, para em seguida informar para as coordenações de curso sobre as demandas do discente.

Outro fator importante para o processo de acolhimento pedagógico e inclusivo institucionalizado são os projetos

desenvolvidos pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI e por parceiros da instituição e de órgãos do governo, como por exemplo o “Projeto Incluir: ato de amor e respeito ao próximo”, que promove a inclusão mediante palestras e oficinas para a comunidade acadêmica, bem como eventos culturais para partilhar os talentos dos discentes. O projeto tem proporcionado aos alunos momentos bem acolhedores dentro da universidade, principalmente para os alunos calouros.

Temos ainda o Projeto do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - PRONAI, que nos auxilia muito, nos dando suporte com profissionais que atendem alunos vinculados ao NAI, mas também com materiais que nos ajudam nos atendimentos de adaptação e materiais que os próprios alunos utilizam em suas práticas pedagógicas, bem como as coordenações. Esse projeto é coordenado pelo professor Clebson, docente da instituição. Outro parceiro é o Laboratório de Acessibilidade Cultural - LABAC, coordenado pelo professor Emerson, também docente de nossa instituição, onde tivemos a oportunidade de participar de um curso de Audiodescrição com duração de 100 horas.

E um de nossos momentos mais esperados é o Café Inclusivo – Acessibilidade Cultural. Para essa ação são convidados todos os alunos da instituição e alguns departamentos, para falar um pouco sobre os programas, projetos e editais de que nossos alunos deficientes podem participar dentro da universidade. Para isso, convidamos pessoas das nossas Pró-Reitorias (PROEAC, PROGRAD, entre outras) e aproveitamos para expor trabalhos realizados pelos alunos cadastrados no NAI. No último Café Inclusivo tivemos a exposição de obras de artes do discente João Felix, do Curso de Artes Visuais. O aluno tem uma facilidade enorme com a pintura, ele utiliza diversas técnicas e as obras são fantásticas, algumas delas retratam pontos turísticos de nosso estado – nesse evento, ele inclusive conseguiu vender algumas telas.

Contudo, apesar do trabalho integrado com os departamentos, as coordenações e os demais setores da instituição, não sabemos o número de estudantes com deficiência matriculados na universidade. E no SIGAA, sistema utilizado pelos estudantes da instituição, não há uma integração que possibilite verificar, por exemplo, entre os alunos que

acessam a universidade pelas cotas, aqueles que possuem necessidades educacionais específicas - NEE's. É uma discussão antiga que até hoje ainda não resolvemos.

Outra questão diz respeito aos alunos deficientes que têm laudo, mas não se aceitam e concorrem às vagas de ampla concorrência, sendo aprovados nos cursos da instituição. Esses, em geral, somente lá pelo segundo ou terceiro semestre vão procurar o Núcleo solicitando atendimento, seja psicológico, psicopedagógico ou até mesmo adaptação de materiais, ou solicitando tempo maior para realização de provas e entrega de atividades. Isso dificulta termos um número mais preciso de estudantes com deficiência dentro da Universidade Federal do Amapá.

Temos de pensar esse acolhimento além das leis, temos de pensar de maneira que possamos ter resultados inclusivos dentro das universidades.

Educação musical inclusiva: políticas afirmativas junto aos violoncelistas da Amazônia

DOI - 10.29327/5663330.1-4

Áureo DeFreitas⁶

Introdução

A educação musical, por intermédio de práticas pedagógicas e psicopedagógicas junto aos Violoncelistas da Amazônia⁷, é um processo de ensino-aprendizagem relevante para promover a inclusão de pessoas com deficiência (PcD) e a valorização da diversidade cultural da região. É notório que o estado do Pará, situado na região Norte do Brasil, é rico em gêneros musicais, diversidade influenciada pela miscigenação de povos, a exemplo dos indígenas, europeus, asiáticos e africanos. Essa pluralidade reflete-se em manifestações que envolvem a linguagem musical, tornando-a um tesouro em potencial a ser explorado junto às PcD, assim como às pessoas neurotípicas⁸.

Por intermédio da educação musical aplicada nos ensaios e apresentações do grupo musical Orquestra de Violoncelistas da Amazônia Inclusiva (OVAi), inserida entre as ações afirmativas da Universidade Federal do Pará (UFPA), é possível despertar o interesse de pessoas neurotípicas e neuroatípicas⁹ para estudar o violoncelo.

⁶ Professor Titular da UFPA. Ph.D. em Educação Musical. Pesquisador de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Email: aureo_freitas@yahoo.com

⁷ Definição atribuída aos integrantes dos grupos musicais Orquestra Infantojuvenil de Violoncelistas da Amazônia (OIJVA), Orquestra de Violoncelistas da Amazônia (OVA) e Orquestra de Violoncelistas da Amazônia Inclusiva (OVAi).

⁸ De acordo com DeFreitas (2024a), as pessoas neurotípicas são aquelas com dificuldades de aprendizagem. Para conceituar as pessoas neurotípicas ou com dificuldades de aprendizagem, exemplifico as pessoas impactadas por fatores externos que possivelmente dificultam o seu aprendizado musical, a exemplo dos problemas advindos da situação do transporte público, excesso de chuvas na região metropolitana de Belém, falta de recursos financeiros e materiais e famílias desestruturadas.

⁹ De acordo com DeFreitas (2024a, p. 52), “as pessoas neuroatípicas eram aquelas que tinham um diagnóstico fechado ou características de risco para um certo transtorno ou síndrome”.

Práticas pedagógicas¹⁰ e psicopedagógicas¹¹ de sucesso voltadas à educação musical são uma realidade no estado do Pará (DeFreitas, 2024a; Alcântara, 2021; 2023; Vieira, 2000). As práticas pedagógicas implementadas em algumas cidades paraenses, como Belém, Santarém, Bragança e Vigia de Nazaré, têm um papel fundamental nesse processo educacional, permitindo a realização de grandes eventos musicais, formações musicais iniciais e formações continuadas. Essas práticas pedagógicas promovem a verticalização do aprendizado musical: (a) de discentes, durante suas formações iniciais continuadas, por intermédio de cursos técnicos e de graduação; e (b) de docentes, durante formações continuadas, por intermédio de cursos de especialização, mestrado, doutorado e estágios pós-doutorais.

Quando falamos especificamente de educação musical inclusiva, podemos adotar práticas psicopedagógicas existentes (DeFreitas 2024a; Alcântara, 2021; 2023) para criar pontes e superar barreiras, unindo pessoas com deficiência de diferentes origens e culturas. Práticas psicopedagógicas bem estruturadas, voltadas para a educação musical inclusiva de pessoas com deficiência ou em situação de vulnerabilidade social, poderiam viabilizar o acesso dessas pessoas à educação musical nas escolas e universidades públicas e privadas da região Norte do Brasil. Mas essa realidade ainda está longe de acontecer.

Educação musical inclusiva na Escola de Música da Universidade Federal do Pará

Em 2006, na cidade de Belém, estado do Pará, especificamente na Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA), iniciou-se um movimento voltado para a inclusão musical e social de pessoas (a) com Transtorno do Espectro Autista - TEA, (b) com Síndrome de Down - SD, (c) com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade -

¹⁰ Práticas pedagógicas são estratégias criadas para viabilizar o aprendizado de pessoas neurotípicas.

¹¹ Práticas psicopedagógicas são estratégias criadas para viabilizar o aprendizado de pessoas neuroatípicas.

TDAH e (d) com Dislexia (DeFreitas, 2024a, p. 49). Ainda na EMUFPA, iniciou-se a militância, por intermédio da pesquisa científica, com o objetivo de incluir no contexto escolar os(as) discentes com as quatro deficiências citadas, assim como as pessoas com dificuldades de aprendizagem¹². Dito isso, capitaneado pelo Prof. Dr. Áureo DeFreitas, criou-se o Grupo de Pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (GP-TDDA) (DeFreitas, 2024a).

Alcântara (2021; 2023) e DeFreitas (2024a) ressaltam que existem ações afirmativas implementadas via projetos aprovados no âmbito da UFPA que têm se destacado na promoção da inclusão musical de pessoas com deficiência, como a criação (a) do Grupo de Pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem - TDDA¹³, em 2008, (b) do grupo musical OVA - Orquestra de Violoncelistas da Amazônia, em 2010¹⁴ e (c) do grupo musical OVAi - Orquestra de Violoncelistas da Amazônia Inclusiva¹⁵, em 2017. Os dois grupos musicais sempre contaram com a participação de adolescentes e adultos neurotípicos e neuroatípicos.

Além disso, DeFreitas *et al.* (2023; 2024b) mencionam o desenvolvimento e validação de tecnologias assistivas, denominadas de fixadores de dedos, que possivelmente viabilizarão a evolução da habilidade específica de segurar o

¹² De acordo com DeFreitas (2024a, p. 39), “Pessoa com dificuldades de aprendizagem é aquela cujos fatores externos podem influenciar o seu aprendizado, como exemplos, cito a falta de recursos materiais e falta de transporte público eficaz”.

¹³ De acordo com DeFreitas (2024a, p. 77), “O Grupo de Pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagens (GP-TDDA) encontra-se certificado pela Plataforma CNPq desde 2008, e vinculado aos Programas de Pós-Graduação em Artes (PPGArtes), Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional (Prof-Artes) e Mestrado Profissional em Música (Prof-Mus)”.

¹⁴ De acordo com DeFreitas (2024a, p. 71), “A 2ª fase do grupo musical formado por violoncelistas da cidade de Belém, Estado do Pará, foi marcada inicialmente pela mudança do nome, posto que a partir do ano de 2011 passou a ser chamado de Orquestra de Violoncelistas da Amazônia (OVA)”.

¹⁵ DeFreitas (2024a, p. 75) resalta que “A Orquestra de Violoncelistas da Amazônia Inclusiva da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (OVAi/EMUFPA) é uma grande derivação da 2ª fase da Orquestra de Violoncelistas da Amazônia (OVA)”. No Quadro 12 da obra citada, registra-se em 2017 a primeira apresentação formal do grupo musical OVAi.

arco do violino, da viola e do violoncelo¹⁶. DeFreitas *et al.* (2023; 2024b), pesquisadores que capitaneiam o desenvolvimento e a validação dos recursos mencionados, sugerem que a utilização de tecnologias assistivas por pessoas com deficiência (PcD) possivelmente proporcionará uma experiência única de inclusão e aprendizado musical.

Grupos musicais Oijva, OVA e OVAi

Os Violoncelistas da Amazônia surgiram em 1998, quando foi criada a Orquestra Infantojuvenil de Violoncelistas da Amazônia (Oijva) (DeFreitas, 2024a). Porém, com o passar dos anos e a adaptação às mudanças do cenário musical na cidade de Belém do Pará, o coordenador¹⁷ do grupo OVA decidiu se reinventar e tornar a orquestra uma banda de rock and roll¹⁸. Essa transformação trouxe um novo frescor ao som reproduzido pelo grupo OVA e uma energia diferente durante os espetáculos/concertos.

A partir de então, em 2011, o grupo passou a ser chamado de Orquestra de Violoncelistas da Amazônia (OVA), quando a orquestra deixou de contar com a formação clássica, transformando-se em uma banda de rock and roll. O coordenador adicionou aos Violoncelistas da Amazônia um guitarrista, um baixista, uma¹⁹ baterista e um tecladista. Essa mudança trouxe uma nova dinâmica aos nossos espetáculos e trouxe ainda mais diversidade ao repertório. Com essa evolução, o grupo OVA conquistou um novo público, sem perder sua essência e sua qualidade musical.

¹⁶ Figuras dos dispositivos encontram-se disponíveis nos artigos de DeFreitas *et al.* (2023; 2024b).

¹⁷ Prof. Dr. Áureo DeFreitas, Coordenador dos grupos musicais Oijva, OVA e OVAi. Informações colhidas no Currículo Lattes do Autor, disponível em <http://lattes.cnpq.br/9902320223569217>.

¹⁸ DeFreitas (2024a, p. 71) diz que “a 2ª fase do grupo musical OVA, na estrada há 12 anos, destacou-se no cenário nacional e internacional, por usar o violoncelo em sua versão erudita para executar outros gêneros musicais populares – como a música regional paraense, rock and roll com um estilo clássico e mais tarde adicionou também, o estilo de metal neoclássico, sendo auxiliado pela guitarra, baixo, teclado e bateria”.

¹⁹ Único momento em que o instrumento musical bateria contou com uma intérprete do gênero feminino.

Com referência à Orquestra de Violoncelistas da Amazônia Inclusiva (OVAi), o grupo é uma grande derivação da segunda fase da Orquestra de Violoncelistas da Amazônia. A palavra “inclusiva” foi adicionada ao nome oficial do grupo em 2017. Podemos dizer que essa versão é resultado das pesquisas científicas realizadas no âmbito da Grupo de Pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (GP-TDDA).

Destaca-se que, quando os(as) Violoncelistas da Amazônia sobem aos palcos, o público aplaude de pé a inclusão social de pessoas com deficiência (PcD). Porém, o que o público não sabe é que essas PcD que estão no palco, tocando e encantando com seu talento e sua determinação, são pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com Síndrome de Down (SD) e com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Durante as apresentações do grupo OVAi, é comum encontramos músicos que vivem com essas condições, mas, em respeito à sua identidade, a coordenação não as identifica publicamente, a menos que tenha o consentimento delas próprias ou de seus cuidadores mais próximos. O que importa para os Violoncelistas da Amazônia, enquanto músicos, é a música e a inclusão social das PcD.

A música não tem barreiras ou preconceitos, e deve ser acessível a todos/todas/todes, independentemente de suas condições. E é por isso que, de forma ética, realizamos esses espetáculos/concertos inclusivos em que pessoas com TEA, SD e TDAH se juntam aos membros do grupo OVA para compartilhar bons momentos musicais. Acreditamos que é fundamental respeitar a privacidade desses discentes/músicos e não os expor desnecessariamente. O importante é que os/as músicos/discentes possam desfrutar dos benefícios da educação musical, sem julgamentos ou discriminações.

Considerações finais

Quando tratamos de políticas afirmativas no âmbito da Universidade Federal do Pará (UFPA) e de educação musical para a inclusão de pessoas com deficiências (PcD), devemos

atentar ao principal objetivo dos programas de apoio às PcD, e não aos objetivos dos cursos que a UFPA oferta. Em relação à Escola de Música (EMUFPA), à Faculdade de Música (FAMUS), ao Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGArtes), ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional (Prof-Artes) e ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Música (Prof-Mus), é importante refletir sobre como esses cursos e programas podem contribuir na promoção da diversidade e inclusão.

Diante de 30 anos de docência na esfera da EMUFPA, pessoas com deficiência tornaram-se discentes da classe de violoncelo e membros dos grupos musicais que coordenei: Orquestra Infantojuvenil de Violoncelistas da Amazônia (Oijva), Orquestra de Violoncelistas da Amazônia (OVA) e Orquestra de Violoncelistas da Amazônia Inclusiva (OVAi). Todavia, o trânsito de PcD no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em que atuo ainda é escasso. Dito isso, ainda não alcancei meu objetivo geral de ver os(as) docentes do PPGArtes, Prof-Artes, Prof-Mus e EMUFPA acolhendo em suas turmas de música, no mínimo, um(a) discente com deficiência. Esse é um desafio que ainda persiste e que necessita ser resolvido coletivamente. É preciso que todos(as/es), como comunidade acadêmica, engajem-se para garantir a inclusão e o acesso de pessoas com deficiência nos espaços de ensino. O primeiro passo é reconhecer a importância dessa inclusão e trabalharmos juntos para criar ambientes mais acessíveis e acolhedores para as pessoas com deficiência.

De acordo com DeFreitas (2024a), considerando os dias atuais, além da coordenação dos grupos musicais Orquestra de Violoncelistas da Amazônia (OVA) e Orquestra de Violoncelistas da Amazônia Inclusiva (OVAi) e das aulas práticas de violoncelo ofertadas na EMUFPA, a Coordenação de Ensino dos Cursos Técnicos da EMUFPA promove disciplinas optativas e eletivas que abordam a temática de experimentações no violoncelo e a pedagogia e psicopedagogia do ensino do violoncelo. Essas novidades visam fortalecer a classe de violoncelo, democratizar o ensino do instrumento e torná-lo verdadeiramente acessível a todos(as/es), em uma lógica menos elitizada. Afinal, a arte

não deve ser deixada de lado ante processos seletivos ou obstáculos burocráticos.

Quando refletimos sobre a importância das ações afirmativas na Universidade Federal do Pará, percebemos que a universidade tem promovido a inclusão de grupos historicamente marginalizados, aumentando a participação desses grupos nos processos políticos e o seu acesso à educação, à saúde e ao emprego. Contudo, é preciso destacar que ainda existe uma lacuna no contexto educacional da UFPA, especificamente no âmbito da educação musical. Gestores que atuam com a linguagem musical devem se esforçar para promover efetivamente a inclusão e a diversidade da PcD, garantindo seu acesso e sua participação plena nas atividades musicais.

É fundamental que os diretores/coordenadores, docentes e técnicos administrativos assumam coletivamente essa responsabilidade para que a UFPA seja uma instituição verdadeiramente inclusiva em todos os aspectos. Quando contabilizamos o número de PcD atendidas na EMUFPA, na FAMUS, no PPGArtes, no Prof-Artes e no Prof-Mus, percebemos que a somatória ainda não é expressiva, visto que a diversidade deveria ser representada em todos os cursos ofertados no âmbito do ensino e aprendizagem da música.

Referências

ALCANTARA, Rafaela. **O ensino-aprendizagem de violoncelo no curso técnico do Instituto Estadual Carlos Gomes**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Música) – Faculdade de Música, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

ALCANTARA, Rafaela. **O ensino-aprendizagem de violoncelo em instituições musicais públicas de Belém do Pará**. 2023. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

DEFREITAS, Áureo *et al.* Tecnologia assistiva como acessório facilitador ao aprendizado do violoncelo de pessoas com autismo. **Nova Revista Amazônica**, v. X, n. 2, p. 107-113, nov. 2022.

DEFREITAS, Áureo *et al.* Avaliação e validação do fixador dos dedos no arco de violino e viola: tecnologia assistiva como acessório facilitador ao aprendizado musical de pessoas autistas e pessoas neurotípicas. *In*: CONGRESSO da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), XXXIII. **Anais [...]**. São João Del Rei, 2023.

DE FREITAS, Áureo. **Memorial descritivo para promoção à classe de professor titular da carreira de ensino básico, técnico e tecnológico**. Belém: Escola de Música da Universidade Federal do Pará, 2024a. 176 p.

DE FREITAS, Áureo *et al.* Dispositivo para posicionamento dos dedos de pessoas com o transtorno do espectro autista no arco de violino, viola e violoncelo: tecnologia assistiva como facilitadora do aprendizado musical. *In*: ENCONTRO Regional Norte da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), XIII. **Anais [...]**. Boa Vista, 2024b.

VIEIRA, L. **A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

Direito aos sentidos: produção de saberes na formação docente em Artes Visuais na UNIFAP

DOI - 10.29327/5663330.1-5

Silvia Marques²⁰

Em uma formação que se pretende crítica e comprometida com a diversidade, como é o caso da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá CLAV/UNIFAP, é fundamental reafirmar que os corpos que aprendem não são neutros nem únicos. Cada sujeito chega à universidade com formas singulares de percepção, cognição e expressão, o que exige, de toda a comunidade acadêmica, uma postura atenta ao que chamamos de direito aos sentidos — o direito de aprender e expressar-se por vias múltiplas, especialmente as somatossensoriais.

Essa premissa é o que me move enquanto professora da formação de professores em Artes Visuais no CLAV/UNIFAP. Pinço para esta nossa reflexão estudantes com deficiência, uma vez que o acesso à aprendizagem pela escuta, pelo toque, pela mobilidade, pelos gestos e pela sensorialidade ampliada não deve ser um recurso opcional: é uma condição de dignidade, permanência e produção de sentido.

Acredito que é mediante os sentidos que, muitas vezes, esses estudantes constroem seu saber, ou seja, a partir de relações com o corpo e o mundo que não passam pela via hegemônica da leitura visual linear ou da oralidade imediata. Daí a urgência de se compreender o processo de ensino-aprendizagem como algo que também se realiza pelo corpo, pela experiência, pela presença sensível no mundo. Ou seja, uma dimensão do aprendizado estésico, ritual inspirado pela acessibilidade cultural como direito.

Neste texto, construo um exercício reflexivo que aciona minhas práticas educativas no Curso de Licenciatura em Artes Visuais (CLAV/UNIFAP) e no grupo de pesquisa Ensaios de Aula: Visualidades e Poéticas Sociais (EVPS) na Amazônia Amapaense no intento da promoção da política pública de

²⁰ Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNIFAP e Professora Permanente do PPCULT e PROFSOCIO UNIFAP. Email: silvia3unifap@gmail.com

acessibilidade cultural para pessoas com deficiência. Ou seja, o artigo tem por objetivo descrever e analisar práticas inclusivas de acessibilidade e discuti-las tendo por base os direitos culturais das pessoas com deficiência.

Assim, apresento ações instituídas no Plano Político Pedagógico do CLAV/UNIFAP, considerando especialmente dois momentos: o Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Penso que tais mobilizações podem ser parte de análises que contribuam para o desenvolvimento da temática nas escolas públicas do estado do Amapá, especificamente no ensino de artes, sobretudo visando a produção de conhecimento na área com o envolvimento ativo de pessoas com deficiência.

Ações de acessibilidade no CLAV/UNIFAP

Na formação docente em Artes Visuais, especificamente no CLAV/UNIFAP, o Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) constituem momentos centrais do percurso acadêmico. Mais do que exigências curriculares, são espaços de experimentação crítica, autoral e de inserção ativa no mundo da cultura e da educação. Para os estudantes com deficiência, essas etapas assumem um significado ainda mais profundo, pois se tornam oportunidades concretas de afirmação de seus direitos de aprender e se relacionar com o mundo. É nesses momentos que os acadêmicos com ou sem deficiência podem não apenas aplicar o que aprenderam ao longo do curso, mas também questionar estruturas normativas e propor práticas acessíveis, plurais e inclusivas, especialmente no campo da acessibilidade cultural — entendida aqui como o direito de todos à fruição, produção e mediação de bens culturais em condições de equidade.

Nesse sentido, enquanto professora do Estágio Supervisionado, tenho em perspectiva que, durante o estágio, futuros docentes têm a possibilidade de vivenciar e propor experiências pedagógicas que reconheçam a diversidade dos modos de aprender e ensinar, incorporando recursos visuais, táteis, sonoros e performativos que dialoguem com diferentes

corpos e subjetividades. E, para tanto, venho me ocupando de protocolos de aproximação educativa que potencializem a ativa participação de pessoas com deficiência nesses componentes curriculares.

Partirei do Direito Legal e Compromisso Ético no Estágio Supervisionado, uma vez que há implicações legais e políticas fundamentais. O estágio é exigência legal para a formação de professores no Brasil (LDB n.º 9.394/96, Art. 65), e deve ocorrer em condições de equidade. Isso significa que a universidade tem a responsabilidade de garantir não apenas a realização formal do estágio, mas as condições materiais e pedagógicas para que ele ocorra de maneira justa e significativa²¹.

Para os estudantes com deficiência, o Estágio Supervisionado pode ser um momento de tensão: enfrentam escolas nem sempre preparadas para acolher docentes com deficiências, além de contextos avaliativos que muitas vezes desconsideram suas especificidades sensoriais e de comunicação. E garantir esse direito é: afirmar a autonomia e a inventividade docente de todos os acadêmicos, com ou sem deficiência; exigir que as instituições parceiras estejam comprometidas com a acessibilidade; criar dispositivos de acompanhamento e suporte, inclusive com adaptações pedagógicas nos planos de estágio e nas formas de avaliação. Esses pontos são preocupações constantes quando ministro as disciplinas do estágio supervisionado.

Na disciplina de Estágio Supervisionado no CLAV/ UNIFAP, algumas informações são fornecidas para que os alunos com e sem deficiência acessem o universo escolar. São abordados os tópicos: Observação e análise do contexto escolar; Planejamento e regência de aulas de Arte; Intervenções pedagógicas com registro reflexivo; Acompanhamento por um(a) professor(a) da escola e um(a) supervisor(a) acadêmico(a).

²¹ O Estágio Supervisionado é parte obrigatória da formação de professores (conforme LDB e diretrizes curriculares nacionais). Ele ocorre em instituições escolares e tem como objetivo aproximar o(a) licenciando(a) da realidade da docência, permitindo o exercício prático das aprendizagens construídas ao longo do curso.

Importante: o estágio é tanto um espaço de atuação profissional quanto de formação crítica, sendo atravessado por questões sociais, culturais, éticas e políticas. E, assim, há um compromisso duplo no Estágio Supervisionado do CLAV/UNIFAP: os acadêmicos, especialmente as pessoas com deficiência, precisam lidar com os espaços escolares, muitas vezes despreparados para a inclusão, e com o olhar avaliativo da formação. Penso que apoiar esse momento é garantir condições reais de participação, desde a escolha do campo de estágio até o acompanhamento pedagógico sensível às especificidades de cada trajetória.

Assim, venho elaborando discussões dentro do curso e, em especial, nessa disciplina de Estágio Supervisionado para fortalecer e projetar outras ações visando a inclusão e a acessibilidade cultural no ensino de artes visuais na escola formal de ensino básico. Portanto, o compromisso com a acessibilidade cultural na etapa final do curso não pode ser pontual ou improvisado. Ele deve ser estratégico, planejado e coletivo, envolvendo coordenação, docentes, orientadores, escolas parceiras e os próprios estudantes em diálogo constante.

Levar em conta a inclusão e o direito aos sentidos no planejamento da disciplina no CLAV/UNIFAP, aqui, é mais do que uma política: é um gesto contínuo de reconhecimento da diversidade como valor formativo. E, nesse sentido, o conceito de acessibilidade cultural fundamenta e amplia a sociabilidade e o convívio qualitativo de pessoas com deficiência na Licenciatura em Artes Visuais. Insisto, é urgente afirmar que todos os corpos e modos de aprender têm direito de existir, criar e concluir seus percursos com dignidade e protagonismo.

No campo do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), essa perspectiva deve ser também percebida e, portanto, valorizada, favorecendo as aprendizagens de pessoas com deficiência. É preciso superar a ideia de que a ciência e a produção de conhecimento só se legitimam por formatos normativos e abstratos. A produção acadêmica pode — e deve — reconhecer a experiência corporal, estética e cultural como fonte legítima de saber. Para estudantes com deficiência, isso significa que o TCC pode se constituir como uma forma de

resistência epistemológica, em que o conhecimento é construído a partir da vivência sensível e situada no mundo.

A normatização dos formatos de TCC muitas vezes desconsidera a diversidade de modos de expressão. Contudo, o CLAV/UNIFAP tem na proposição da disciplina de TCC abertura metodológica e epistemológica, reconhecendo, por exemplo: projetos visuais, sonoros ou táteis como forma de produção de conhecimento; relatos críticos performativos, audiovisuais ou em linguagens acessíveis; narrativas de pesquisa que partem da corporeidade e da escuta sensível do mundo.

É preciso, então, estar atento e sensível aos tempos, aos modos comunicacionais não restritivos, à linguagem codificada. Assim, modos outros, modos próprios de elaboração e comunicação de pessoas com deficiência devem ser respeitados e acolhidos. O formato único pode ser excludente; a acessibilidade cultural aqui é também epistemológica. Que tipo de conhecimento é validado como “conclusão”? Como os processos artísticos e as narrativas visuais podem falar por si com potência e legitimidade?

Embora o TCC seja uma exigência curricular para a finalização do curso de Licenciatura, ele é um momento-síntese da formação, em que o(a) estudante articula teoria, prática, experiência e pesquisa a partir de um tema de interesse, preferencialmente ligado ao campo da arte, da educação ou suas interseções. Na Licenciatura em Artes Visuais, o TCC pode assumir formatos diversos, como: pesquisa teórica (monografia); projeto de intervenção artística ou pedagógica com fundamentação crítica; produção de portfólio artístico reflexivo; vídeo; instalação; diário visual com escrita crítica; relato de experiência estética-pedagógica com análise contextualizada.

O TCC não é apenas um produto final, mas um processo formativo e investigativo que respeita a singularidade de cada trajetória. E, nesse horizonte, os professores da área de educação do CLAV/UNIFAP tentam unir as ações do Estágio Supervisionado ao Trabalho de Conclusão de Curso dos alunos com ou sem deficiência. Defender isso não é relativizar a exigência acadêmica — é aprofundá-la. Porque o rigor está

também na coerência entre forma e conteúdo, entre linguagem e experiência, entre corpo e mundo.

Sigo, portanto, a ideia de que a produção do olhar, como processo de visualidade, redefine a participação e os modos de apreender o mundo através da educação da cultura visual no CLAV/UNIFAP. Isso quer dizer que, entre os conceitos de cultura visual e visualidades como produção do olhar e produção de sentidos e significados, sobressaem aspectos da representação, da técnica e da fronteira da história da arte como elementos imutáveis quando tratamos de apreender e inventar o mundo, a sociedade e a vida com humanos e não humanos. Pessoas com deficiência ou sem deficiência. Todos têm direito aos sentidos e a expressar seus pontos de vista.

O esforço de articulação desses entendimentos é feito na tentativa de qualificar e amplificar ações educativas no ensino de arte na universidade e nas escolas formais. Versa sobre reaproximar a orientação educativa para o ensino de arte, compreender e instigar processos de produção de ver, de subjetivação e de participação ativa nas interações socioculturais do presente. Penso que essa articulação apresenta um outro debate para a acessibilidade cultural no espaço educacional e, em específico, o ensino de artes, sobretudo como potência sensorial, estética e reflexiva dos saberes experienciados na Amazônia amapaense.

Assim, tanto o Estágio Supervisionado quanto o TCC, quando orientados com fundamentações teóricas e metodológicas que priorizem sensibilidade e compromisso ético, estético, podem se tornar plataformas de transformação, não apenas possibilitando que os estudantes com deficiência concluam um ciclo formativo, mas também inscrevendo suas vozes na construção de um ensino de Artes mais justo, acessível e criativo.

Esses dois pontos, destacados no Projeto Político-Pedagógico do Curso, refletem o compromisso de uma formação crítica, inclusiva e comprometida com as diferenças. No entanto, é precisamente nesse momento de fechamento – ou de abertura para o campo profissional – que as barreiras (físicas, comunicacionais, atitudinais e institucionais) tendem a se tornar mais visíveis e mais desafiadoras.

Entre esses desafios, e visando garantias de acessibilidade e equidade nos processos de TCC e Estágio Supervisionado, o CLAV/UNIFAP vem procurando implementar práticas comprometidas com determinados perfis que a instituição identificou. Para estudantes com deficiência física: adaptação de espaços físicos (acesso às salas, ateliês, bibliotecas, escolas de estágio); flexibilidade nos deslocamentos e horários (respeitando o tempo necessário para movimentação); apoio técnico e logístico para intervenções artísticas que demandem transporte de materiais; instrumentos digitais de apoio para escrita e organização do TCC, se necessário.

Para estudantes com baixa visão: textos em fonte ampliada ou em formato digital acessível (Word ou PDF com estrutura de leitura); uso de leitores de tela e contraste de cor nas apresentações e nos documentos; atividades visuais adaptadas (descrição de imagens, maquetes táteis, uso de materiais com relevo); apoio em softwares de leitura e organização visual para construção do TCC.

Para estudantes surdos ou com deficiência auditiva: intérprete de Libras nas orientações de TCC, defesas e reuniões de estágio; material pedagógico com tradução ou legendas (vídeos, áudios, registros); produção do TCC em Libras ou com suporte visual forte, caso essa seja a língua de maior domínio; ajustes comunicacionais nas escolas de estágio, com mediação da coordenação e uso de estratégias visuais de ensino.

Para estudantes neurodivergentes (TDAH, dislexia etc.): organização clara de tarefas e prazos em cronogramas visuais; apoio na mediação dos textos e leituras acadêmicas (resumos, mapas conceituais, vídeos explicativos); ambiente de orientação tranquilo e empático, com supervisores abertos a pausas e flexibilizações de tempo; incentivo à produção artística-processual como forma de estruturar o pensamento e comunicar saberes.

Para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): estímulo a rotinas organizadas, com explicitação clara de regras e expectativas; possibilidade de orientações individuais e presenciais em ambiente com pouca estimulação sensorial; acesso a ambientes escolares previamente visitados, com tempo para familiarização antes do início do estágio; adaptação

das formas de apresentação do TCC (vídeos gravados, defesa individual, portfólios visuais etc.).

Atualmente, o colegiado do CLAV/UNIFAP, acionado pelos docentes da área de educação, em específico do Estágio Supervisionado, vem elaborando um documento que reúne algumas recomendações estruturais para constar no o Plano Político Pedagógico do Curso. Entre elas: criar um protocolo institucional de acessibilidade para TCC e Estágio, com base nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); formar grupos de apoio e acompanhamento, com docentes, intérpretes, psicopedagogos e técnicos administrativos; elaborar planos individualizados de estágio e TCC, respeitando a singularidade do percurso de cada estudante; registrar as experiências de inclusão como produção de conhecimento, incentivando que estudantes com deficiência também pesquisem sobre acessibilidade, arte e inclusão.

As aulas de estágio supervisionado evidenciam que a aproximação entre a Arte-Educação e a Educação Inclusiva constitui hoje um campo promissor e, ao mesmo tempo, desafiador no contexto da diversidade escolar. A complexidade que atravessa a escola pública contemporânea demanda que os processos de ensino da Arte não se limitem a uma celebração genérica da diversidade, mas que se proponham, efetivamente, a proporcionar experiências estéticas, artísticas e culturais que respeitem e incluam múltiplas condições sensoriais, cognitivas e afetivas.

Nesse sentido, reformular práticas de ensino da Arte a partir dos princípios da acessibilidade cultural torna-se não apenas desejável, mas urgente. A acessibilidade cultural, tradicionalmente associada às práticas de museus e instituições culturais, pode (e deve) ser resignificada como norteadora de experiências no cotidiano escolar. A intenção educativa é garantir o direito à fruição estética e cultural por todos os corpos e mentes, independentemente de suas especificidades, apontando e inventando caminhos possíveis para uma escola que não apenas vivencie a diversidade, mas se comprometa com ela de modo ativo e consciente.

Rituais, resignificação epistêmica e Acessibilidade Cultural: um chamado para a ecologia política crítica nas Amazônias

Diante de tantas provocações, pergunto: poderiam as ações de acessibilidade cultural, historicamente desenvolvidas fora do contexto escolar, servir de inspiração para práticas pedagógicas mais sensíveis e inclusivas? A resposta passa por reconhecer que vivenciar a diversidade não é suficiente; é necessário proporcionar experiências significativas ao diverso, o que implica repensar desde os conteúdos e métodos até as relações que se constroem em sala de aula. E por isso o Estágio Supervisionado merece mais atenção legal para esses momentos vivenciais na formação de professores.

Para que esse enlace se efetive, é fundamental que os futuros professores de Artes Visuais estejam não apenas tecnicamente preparados, mas também eticamente engajados na revisão constante de suas práticas. Isso requer uma postura de escuta, reflexão e abertura para os desafios e potências que surgem da interação com estudantes com diferentes modos de perceber, sentir e construir o mundo.

Ao reelaborar práticas educativas, é preciso pensar a sala de aula como espaço ritualístico, onde os sentidos sejam ativados, respeitados e expandidos. A Arte, nesse processo, atua como meio de expressão e reconhecimento das subjetividades diversas. A inclusão não se dá apenas pelo acesso físico ou pela adaptação dos materiais, mas pela criação de experiências estéticas que convocam todos os sentidos e linguagens possíveis.

As experiências relatadas por acadêmicos do CLAV/ UNIFAP em seus momentos de regência nas escolas parceiras no estado do Amapá revelam tanto êxitos quanto infortúnios nesse percurso quando se trata de visibilidade e atendimento/ acolhimento da pessoa com deficiência ao realizar seu estágio supervisionado. Os êxitos aparecem nas pequenas vitórias cotidianas: no olhar que brilha diante de uma nova possibilidade de expressão, na conexão inesperada entre aluno e obra, na construção de pertencimento. Os infortúnios surgem nas barreiras estruturais, na falta de formação específica, no

despreparo institucional para a inclusão, nas resistências veladas ou explícitas ao diverso.

Acredito que promover encontros, diálogos e relatos honestos sobre esses percursos é parte crucial de um movimento que entende a Arte-Educação e a acessibilidade cultural como campos interdependentes. Ambos podem e devem ser instrumentos para o acolhimento da diversidade humana — um acolhimento que não se limita à aceitação passiva, mas que se expressa pela criação ativa de outros modos de estar e experienciar o mundo pela via da Arte.

O ensino da Arte, especialmente em contextos marcados pela diversidade sociocultural como as Amazônias, precisa ser revisto à luz de uma crítica profunda às heranças epistêmicas oriundas do pensamento europeu colonial. Como apontam Malheiro, Porto-Gonçalves e Michelotti (2021), as estruturas coloniais — de catequização, colonização e civilização — continuam a sustentar projetos desenvolvimentistas que devastam o território amazônico e impõem assimetrias às populações humanas e não humanas.

Nesse quadro, o conceito de ritual torna-se fundamental. Para Els Lagrou (*apud* Basques, 2007) e Mariza Peirano (2000), os rituais não são apenas práticas religiosas ou tradicionais; eles constituem modos epistemológicos de interação e aprendizado que estruturam os vínculos entre os seres e o mundo. Entendidos como processos de aprendizagem que mobilizam todos os sentidos, os rituais representam formas plurais de conhecimento, que escapam à racionalidade instrumental e à fragmentação típica da ciência ocidental moderna.

Por isso, a acessibilidade cultural, pensada para além da mera inclusão física ou da adaptação de conteúdos, deve abraçar a dimensão ritualística da experiência estética, reconhecendo que os saberes ancestrais e territoriais constituem formas legítimas de conhecimento e de vida. Trata-se de criar práticas pedagógicas que reconheçam e acolham as diferentes ontologias e epistemologias, valorizando os modos de ser e de saber que se afirmam na interação sensível entre humanos e não humanos.

O projeto de colonização das Américas instituiu, historicamente, uma lógica hierárquica que invisibilizou tais práticas, provocando o epistemicídio de modos de existência inteiros. A ideologia do “desenvolvimento”, herdeira direta dos discursos de catequização e civilização, passou a operar como novo vetor de devastação metabólica, conduzindo a Amazônia a um colapso ambiental de escala planetária, mas também de devastação de saberes que foram simplesmente apagados, transformados em ruínas e, portanto, esquecidos ou desconsiderados.

Essa devastação não é apenas ecológica, mas também cultural e epistêmica. Destruir os territórios implica destruir os modos de saber e viver que neles se desenvolveram por séculos. É nesse sentido que se faz urgente a construção de uma ecologia sensível, crítica, que compreenda os efeitos da colonialidade e proponha alternativas baseadas em outras lógicas de relação com o mundo.

O ensino da Arte, portanto, deve se colocar como um espaço de resistência e reconstrução epistemológica. Integrar os rituais como práticas pedagógicas — compreendidos não como folclore ou exotismo, mas como formas sofisticadas de aprendizagem sensível — é possibilitar que a Arte-Educação se torne um território de acessibilidade cultural plena, onde o direito aos sentidos e à expressão se estenda a todos os corpos e subjetividades.

Esse movimento exige ainda o reconhecimento de que o ensino de Arte nas Amazônias deve se comprometer não apenas com a diversidade humana, mas com a diversidade da vida em sua totalidade — reconhecendo as existências não humanas como sujeitos de direito e de experiência estética. A poética dos vínculos, tema tão caro às cosmologias nas comunidades emocionais, deve atravessar as práticas educativas como eixo estruturante, abrindo espaço para a criação de encontros verdadeiramente pluriversais.

Por fim, pensar a acessibilidade cultural em um curso de Licenciatura em Artes Visuais na Amazônia Amapaense implica reverter a lógica colonial do “desenvolvimento” para práticas que celebrem o pertencimento, a circularidade dos saberes e a reciprocidade entre os seres. Assim, o ensino da Arte poderá contribuir não apenas para a inclusão social, mas para a reconstrução crítica dos próprios fundamentos epistemológicos que sustentam nossa relação com o mundo.

Considerações

Aqui pude refletir e partilhar reflexões e sentimentos com que venho me ocupando ao me envolver com questões de acessibilidade cultural e a disciplina de Estágio Supervisionado, bem como o TCC do CLAV/UNIFAP. Ao acolher a ideia de educação, aprendizagem e formação docente em artes visuais como percurso ritualístico das comunidades emocionais na Amazônia Amapaense e suas poéticas dos vínculos, faz-se da ação educativa com arte ato ético, visando a garantia de direitos a pessoas com deficiência no espaço acadêmico.

Penso que o caminho crítico traçado pelo Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura em Artes Visuais da UNIFAP nos chama a compreender que formar professores é, antes de tudo, formar pessoas com direito pleno ao sensível. A deficiência não é ausência — é diferença. E a diferença é um campo fértil para expandir o que entendemos por ensinar e aprender em Arte. Assim, é preciso ter no horizonte outras epistemologias ditas ecossensíveis.

O corpo que aprende de outras maneiras é também o corpo que ensina a ver, a escutar e a tocar o mundo por outros ângulos. Garantir e se inspirar na acessibilidade cultural como direito aos sentidos — no TCC, no estágio, na sala de aula — é reconhecer essa potência como parte essencial da formação em Artes Visuais. Não por concessão, mas por convicção ética, estética e política.

Ao acompanhar os percursos formativos dos acadêmicos com deficiência na Licenciatura em Artes Visuais, especialmente na reta final do curso, somos convocados a um exercício ético e pedagógico de atenção ampliada. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e o Estágio Supervisionado não são apenas requisitos curriculares: são experiências-limite em que o estudante articula seus saberes, práticas e modos de estar no mundo.

Compor práticas de Arte-Educação com outras epistemologias é um imperativo para repensar as possibilidades de uma escola pública comprometida com a diversidade real, e não apenas formal. Como indicam Malheiro, Porto-Gonçalves e Micheletti (2021), o projeto colonial instaurou uma matriz de poder e saber que hierarquizou epistemologias, desqualificou rituais como formas legítimas de conhecimento e devastou não apenas territórios físicos, mas os próprios territórios simbólicos dos povos ameríndios e amazônidas. Frente a isso, não basta falar em inclusão ou acessibilidade cultural nos moldes tradicionais. É necessário construir uma acessibilidade que efetive o direito aos sentidos, às comunicações e expressões plurais e aos modos de existência múltiplos que sempre habitaram as margens e que agora lutam para não desaparecer. A incorporação dos rituais como práticas de ensino — conforme elucidam Peirano (2000) e Lagrou (*apud* Basques, 2007) — sinaliza uma pedagogia que reconhece a estesia e a fluidez como força vital, como aprendizagem sensível, como saber que ultrapassa o racionalismo ocidental.

Na Amazônia, região onde o colapso metabólico é não apenas ambiental, mas epistêmico, pensar uma ecologia política sensível e crítica é assumir que a crise climática é também uma crise de sentidos, de modos de viver e de se relacionar com o mundo. A continuidade do modelo colonial de desenvolvimento, ancorado em estradas, ferrovias e desmatamento a serviço do capital, agrava uma ferida que é histórica e estrutural. A Arte-Educação não pode se omitir diante desse contexto. Pelo contrário, deve atuar como território de insurgência e reexistência.

A tarefa que se impõe, portanto, é dupla: ressignificar as práticas educativas para acolher as epistemologias outras — as dos rios, das florestas, das cosmologias ameríndias — e reconstruir o compromisso ético da Arte como espaço de acolhimento dos múltiplos sentidos da vida, sejam eles humanos ou não humanos. Ensinar Arte nas Amazônias não é apenas ensinar técnicas ou estilos; é partilhar mundos, é reconhecer a dignidade dos saberes invisibilizados e insurgir contra a colonialidade que, ainda hoje, insiste em modelar corpos, territórios e futuros.

Vivo pautada por essa causa no ensino de arte no CLAV/ UNIFAP e em pesquisas do EPVS, acreditando que somente a partir dessa radicalidade ética e estética será possível desenhar práticas de acessibilidade cultural que sejam, de fato, acessos ao mundo — e não apenas adaptações formais de uma ordem que permanece excludente.

Referências

BASQUES, Messias. Resenha. “A fluidez da forma: arte, alteridade e agência em uma sociedade amazônica (Kaxinawa, Acre)”. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 50, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ra/a/n9hxWtLwZS3NyfGyPN8jM5P/?format=pdf>. Acesso em: 25 abr. 2025.

MALHEIRO, Bruno; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; MICHELOTTI, Fernando. **Horizontes amazônicos: para repensar o Brasil e o mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

MARTINS, R.; TOURINHO, I.; MARTINS, A. Entre subjetividades e aparatos pedagógicos: o que nos move a aprender? **Visualidades**, Goiânia, v. 11 n. 2, p. 63-64, jul./dez. 2013.

MARQUES, Sílvia. Acessibilidade Cultural: inquietações, provocações e desejos de formação docente em Artes Visuais. *In*: PAULA, Emerson de; FONSECA, José Flávio Gonçalves da;

PELAES, Márcia (orgs.). **Acessibilidade Cultural no Amapá II**. São Paulo: e-Manuscrito, 2022.

PEIRANO, Mariza G. S. (org.). **Análise de Rituais**. Textos de: Antonádia M. Borges, Cinthia M. R. Oliveira, Crísthian Teófilo da Silva, Francisco C. O. Reis, Kelly Cristiane da Silva e Lea Tomass. Série Antropologia. Brasília, 2000.

Arte, Educação e inclusão na região Norte: a construção da docência em Música na UEAP

DOI - 10.29327/5663330.1-6

Mayara Patrícia de Souza Freitas²²

Ao direcionarmos nossa atenção para a temática da mesa “Arte-Educação e Inclusão na Região Norte”, realizada no evento “II Norte de Arte Acessível: Ciclo de Formação em Acessibilidade Cultural no Amapá”, somos convidados a refletir criticamente sobre os significados atribuídos aos conceitos em pauta, com ênfase no termo “inclusão”. Mas, afinal, o que compreendemos por inclusão?

De acordo com o Dicionário Online de Português - Dicio (c.2025), inclusão consiste no ato de integrar e acolher todas as pessoas — independentemente de suas diferenças físicas, cognitivas, sociais, culturais, étnicas, religiosas, de gênero ou orientação sexual — nos mais diversos espaços da sociedade, assegurando-lhes igualdade de direitos, oportunidades e participação.

No campo educacional, a inclusão compreende o desenvolvimento de condições que possibilitem a aprendizagem coletiva de todos os estudantes, respeitando suas especificidades, por meio da garantia de acessibilidade, da oferta de suporte pedagógico apropriado e da valorização da diversidade. Diante desse cenário, cabe indagar: de que maneira a inclusão tem sido efetivada na Universidade do Estado do Amapá (UEAP)?

A instituição reafirma seu compromisso com a educação inclusiva por meio da atuação da Unidade de Educação Inclusiva (UEI) e da equipe de psicólogos, que, em articulação com os docentes, elaboram e implementam estratégias voltadas à permanência, participação e ao sucesso acadêmico de estudantes com necessidades educacionais específicas. Contudo, o desenvolvimento desse trabalho mostra-se desafiador, exigindo esforços contínuos de sensibilização e formação docente, bem como uma atuação articulada entre os diferentes setores da universidade. Além disso, compreender as

²² Coordenadora do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Amapá - UEAP. Email: mayara.freitas@ueap.edu.br

especificidades torna-se essencial para a construção de práticas pedagógicas efetivas e humanizadas (Assumpção Júnior; Klin, 2000; Barkley, 2002).

Para além da preocupação com o alcance e a efetividade do ensino junto aos estudantes — sejam eles típicos ou atípicos —, torna-se imprescindível direcionar atenção à formação docente. O futuro professor deve ser preparado para lidar, de forma integrada e sensível, com a diversidade e as múltiplas especificidades presentes no contexto educacional contemporâneo.

Desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, a educação vem sendo reafirmada como um direito fundamental de todos. Contudo, foi a partir da década de 1990 que as discussões sobre inclusão educacional ganharam maior relevo, especialmente com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), documentos que consolidam a educação inclusiva como diretriz central nas políticas educacionais globais.

No que tange à formação do professor de música, observa-se um movimento expressivo voltado à inclusão do ensino musical na educação básica, visando assegurar sua presença na formação integral dos indivíduos. Um marco significativo desse processo foi a promulgação da Lei n.º 13.278, de maio de 2016, que modificou o §6º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Tal alteração estabelece que a música deve compor o componente curricular de Arte, junto com as Artes Visuais, o Teatro e a Dança, abrangendo todos os níveis da educação básica.

Nesse contexto, destaca-se a criação, em 2015, do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), que atualmente celebra uma década de compromisso com a formação de professores qualificados para atuar nos diversos níveis da educação básica e no ensino especializado em música.

A inserção de profissionais de música nas escolas de Macapá ainda é uma pauta em debate. Estamos em diálogo com as secretarias municipais e estaduais de educação para garantir a efetivação do que propõe a Lei, com a expectativa de

que, em um futuro próximo, sejam abertas vagas para o cargo de professor de Música em concursos públicos e processos seletivos no estado. Atualmente, muitos de nossos alunos atuam como professores de música em escolas particulares. No entanto, nosso objetivo é que esses profissionais também estejam presentes na rede pública de educação básica, contribuindo para a formação musical de crianças, jovens e adultos.

Como egressa da primeira turma do curso, vivenciei de perto os desafios e as conquistas dessa trajetória, contando com o suporte fundamental dos programas de assistência estudantil, que foram decisivos para a continuidade dos meus estudos e minha permanência na universidade. Hoje, atuando como docente da Licenciatura em Música e integrante do Núcleo Docente Estruturante (NDE), apresento, de forma breve, como tem se estruturado o processo formativo dos licenciandos em música, especialmente no que diz respeito aos desafios da inclusão.

A partir de uma análise preliminar da matriz curricular do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), constata-se a inserção de seis componentes curriculares que tratam, de maneira direta, de temas vinculados à inclusão e à acessibilidade no contexto educacional. São eles:

- Educação Inclusiva (45h/aula) – Ofertada no 6º semestre, essa disciplina aborda o histórico da educação inclusiva, seus fundamentos teóricos e metodológicos, além da legislação e das políticas públicas que sustentam essa modalidade educacional. Enfatiza também os Direitos Humanos e a educação das diversidades étnico-raciais, de gênero, sexualidade, religião e faixa etária, bem como os desafios da inclusão no diálogo com as famílias e a sociedade.
- Língua Brasileira de Sinais - Libras (45h/aula) – Ministrada no 7º semestre, contempla o estudo da história da educação de surdos, conceitos de surdez, identidade e cultura surda, aspectos legais como o Decreto n.º 5.626/2005 e a aplicabilidade da Libras. São discutidos ainda o ensino da Língua Portuguesa para pessoas surdas, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a avaliação escolar inclusiva, além de noções práticas de Libras para comunicação e acessibilidade.

- Fundamentos Teórico-Metodológicos do Sistema de Leitura Braille (45h/aula) – Oferecida no 8º semestre, a disciplina trata do sistema Braille como meio de comunicação e expressão para pessoas cegas. Envolve práticas de leitura, escrita e transcrição, bem como a compreensão de simbologias específicas e a formação de conceitos.
- Tecnologia e Informática na Educação Musical (75h/aula) – Componente do 1º semestre, tem como foco o uso de recursos tecnológicos aplicados ao ensino de música, tanto em contextos presenciais quanto virtuais. A disciplina contempla a produção de textos acadêmicos, avaliações, atividades musicais com ferramentas como notação musical, musicografia em Braille, áudio e MIDI, além da elaboração de projetos voltados a ambientes escolares e não escolares.
- Prática de Ensino de Música IV (75h/aula) – Ministrada no 6º semestre, essa disciplina propõe uma reflexão sobre o ensino de música diante dos desafios da inclusão social, com base em uma perspectiva histórico-social e contextualizada na realidade contemporânea, destacando as potencialidades educativas da música.
- Introdução à Educação Musical Especial (60h/aula) – Ofertada no 8º semestre, promove reflexões acerca da formação docente para contextos inclusivos. Aborda a legislação vigente sobre inclusão, as políticas públicas voltadas ao ensino de música, bem como práticas pedagógicas e musicais focadas no atendimento de estudantes com deficiências.

Esses componentes evidenciam o compromisso do curso com a formação de professores capacitados para atuar em contextos educacionais diversos e inclusivos. Além das disciplinas curriculares, os acadêmicos têm a oportunidade de vivenciar a prática docente por meio dos projetos de extensão.

Em depoimento, uma aluna do curso de Licenciatura em Música relata que, durante suas atividades no projeto de extensão “Música para Todos”, ministrando aulas de flauta doce, encontrou um número significativo de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), dislexia, dissociação e discalculia. Conforme seus relatos, o ambiente foi desafiador, porém repleto de aprendizados. Destaca-se que os alunos com necessidades especiais demonstraram maior assiduidade ao programa e alcançaram um desenvolvimento mais expressivo em sua aprendizagem.

Atualmente, o curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Amapá (UEAP) conta com a presença de discentes com diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 1, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno de Personalidade Borderline (TPB). No ato do ingresso na instituição, os estudantes com deficiência participam de entrevistas iniciais, acompanhados de seus familiares, com a finalidade de identificar demandas específicas e subsidiar a elaboração de estratégias de apoio. Já os alunos com transtornos psicológicos são acolhidos e acompanhados pela equipe de psicólogos da universidade, desde que solicitem o atendimento. Nesse momento se inicia o processo de acompanhamento individualizado.

Finalizo minhas contribuições com um trecho de Sekeff (2002, p. 93) que expressa com clareza os efeitos da música sobre o ser humano:

A música afeta todo o indivíduo, induzindo-o a várias reações, independentemente de a pessoa apresentar ou não deficiência intelectual. Tal estímulo sonoro aciona nossos sistemas (sensorial, motor, afetivo); provoca mudanças em nosso metabolismo, acelera a respiração, repercute sobre as glândulas de secreção interna, atua no córtex cerebral, no ritmo cardíaco, na respiração, na pressão arterial, além de motivar, emocionar e mover a química cerebral, influenciando em nossa conduta.

O professor de música exerce o papel de mediador das experiências musicais e de formador de sujeitos críticos, criativos e sensíveis. Sua atuação requer uma postura reflexiva e inclusiva, com a adaptação de estratégias pedagógicas às diferentes necessidades dos estudantes, sejam eles típicos ou atípicos. Para além do domínio técnico-musical, é fundamental que esse docente reconheça e valorize a diversidade cultural,

social e cognitiva presente no ambiente escolar, promovendo o respeito mútuo e a equidade nas práticas educativas.

Referências

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, F. B.; KLIN, A. Transtornos invasivos do desenvolvimento: aspectos clínicos. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 22, supl. 2, p. 30-34, 2000.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 maio 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 14 maio 2025.

DICIO – Dicionário Online de Português. c.2025. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/pt/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 13 maio 2025.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música**: seus usos e recursos. São Paulo: UNESP, 2002.

UEAP. Universidade do Estado do Amapá. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Amapá - UEAP. Macapá, 2020. 149 p.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Paris: UNESCO, 1990. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000097552>. Acesso em: 13 maio 2025.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial de Educação Especial: Acesso e Qualidade, Salamanca, Espanha, 7 a 10 de junho de 1994. Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 13 maio 2025.

Parte 2 - Vivências

Aqui, encontraremos relatos de práticas de Acessibilidade Cultural na Educação Básica e em espaços diversos, contando com a mediação da Professora Tiffany Raiol, do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, submetidos na categoria Resumo Expandindo no Evento II Norte de Arte Acessível: Ciclo de Formação em Acessibilidade Cultural na Educação Básica.

**Ensino de História e audiodescrição de HQ sobre a
“Guerra do Paraguai” - Proposição de recurso pedagógico
para a inclusão de estudantes com deficiência visual
na Educação Básica**

DOI - 10.29327/5663330.1-7

Edson Coelho Saraiva
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
saraivaedson36@gmail.com

Palavras-chave: ensino de História, Guerra do Paraguai, material paradidático, quadrinhos, audiodescrição

Área temática: Prática de Acessibilidade Cultural na Educação Básica

1. Introdução

A Audiodescrição é um recurso que narra informações visuais, utilizado geralmente por pessoas com deficiência visual, mas não restrito a essas, sendo um facilitador na aprendizagem e podendo ser acessado por meio de áudios e textos.

Ao se ensinar História nas escolas, são aplicadas metodologias com o uso de imagens, textos e diversas outras ferramentas. Entretanto, quando se trata de estudantes com deficiência visual, por terem tal limitação, acabam recebendo uma aprendizagem inacessível e excludente. Com a finalidade de democratizar a participação nessas metodologias educacionais, esta pesquisa propõe o uso do recurso da audiodescrição em imagens de histórias em quadrinhos, mais especificamente a história da Guerra do Paraguai.

Em se tratando da história contada no Brasil a respeito do conflito entre a Tríplice Aliança e o Paraguai, cria-se uma versão caracterizada pela visão patriótica das figuras militares da Tríplice, e assim a versão contada no Paraguai torna-se desconhecida. Dessa forma, a perspectiva paraguaia não é abordada de forma crítica, principalmente sobre a participação dos militares brasileiros. Entendemos que a produção de recursos pedagógicos que permitam aos estudantes com

deficiência visual acessar diferentes perspectivas históricas através das produções imagéticas, cada vez mais intensas na atualidade, torna-se um imperativo de nosso tempo.

2. Metodologia

A fonte analisada é uma HQ produzida no Paraguai pelo autor Enzo Pertile, intitulada “Guerra contra la Triple Alianza: vencer o morir”, publicada em preto e branco, em 2011, pela editora Servilibro, contendo 200 páginas. O foco da pesquisa na revista será apenas a Batalha de Piribebuy.

Um dos recursos que podem ser aplicados com as histórias em quadrinhos é o que conhecemos como audiodescrição, que, de acordo com Livia Motta (2016, p. 15),

[...] é um recurso de acessibilidade comunicacional que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em todos os tipos de eventos, sejam eles acadêmicos, científicos, sociais ou religiosos, por meio de informação sonora. Transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar [...]

Para a adaptação acessível dessa fonte, adotou-se um rigoroso processo de curadoria visual: as imagens foram selecionadas em colaboração entre pesquisador, orientador e coorientadora, priorizando cenas que representassem a narrativa histórica e levando em conta a viabilidade técnica para audiodescrição. Um critério central foi a fidelidade à linguagem gráfica original – por tratar-se de obra artística (e não documento histórico), elementos como o preto e branco das ilustrações serão descritos conforme aparecem, preservando a intenção autoral do quadrinista.

Os métodos utilizados nesta pesquisa se assemelham aos de Vilela (2012), no entanto, a proposta metodológica possibilita uma inovação nas formas de utilização desse recurso, complementando os modos de análise existentes. Quanto aos métodos de análise e interpretação dos dados, a primeira aproximação com a fonte será feita através de uma leitura exploratória do conteúdo, buscando analisar como são representados os soldados brasileiros na sua participação singular e coletiva na perspectiva paraguaia, contando com a seleção de quadinhos que exponham claramente essa atuação. Além disso, será empreendida pesquisa de cunho bibliográfica, recorrendo a materiais já publicados, como livros, revistas, teses e dissertações (Gil, 2017). Quanto à natureza dos dados, adotar-se-á a abordagem qualitativa, levando em consideração os estudantes com deficiência visual e suas experiências no contexto escolar, desconsiderando qualquer aspecto quantitativo durante a análise (Proetti, 2017).

Para alcançar o objetivo de tornar a HQ paraguaia acessível a estudantes com deficiência visual, a adaptação dessa fonte passará por passos essenciais. Primeiramente, a tradução do material do idioma espanhol para o português, para garantir que todos possam compreender a narrativa. Em seguida, a seleção de imagens relevantes que capturem os elementos-chave do trabalho, e a leitura completa da fonte para se compreender a História e o contexto. Em seguida, uma pesquisa detalhada sobre objetos, personagens e elementos para a audiodescrição. O roteiro será então criado por um profissional em audiodescrição, combinando habilidades narrativas com conhecimento técnico, para enriquecer a experiência de quem ouve.

O estágio final consistirá em uma consultoria especializada conduzida pelo autor da pesquisa, que possui deficiência visual e formação em audiodescrição, assegurando que o roteiro respeite tanto os critérios técnicos (como a descrição fiel das opções cromáticas do artista) quanto as necessidades perceptivas do público-alvo. Essa dupla validação, acadêmica e vivencial, garante que a adaptação transcenda a mera transcrição visual, tornando-se efetivamente uma ferramenta de mediação histórica inclusiva. Esse processo

visa não apenas tornar a HQ acessível, mas também enriquecer a experiência de leitura para todos.

3. Resultados e discussão

É notável a escassez de materiais didáticos e paradidáticos que permitam a acessibilidade de estudantes com deficiência visual, principalmente ao abordar o uso de imagens presentes nos conteúdos lecionados.

A temática “Guerra do Paraguai” sob a perspectiva do país vizinho não é conhecida nos livros didáticos brasileiros, o que leva os alunos a terem conhecimento apenas de uma perspectiva, podendo essa atitude causar a falta de um pensamento crítico.

Portanto, o recurso da audiodescrição aplicado à revista em quadrinhos produzida com a perspectiva paraguaia sobre esse conflito bélico pode ampliar a compreensão dessa temática no Brasil, além de proporcionar a inclusão de estudantes com deficiência visual.

4. Conclusões

O presente trabalho buscou colaborar para a inclusão de estudantes da Educação Básica com deficiência visual a partir da proposição de audiodescrição de imagens. A chamada “Guerra do Paraguai” é tema bastante visitado no ensino de História das Américas e está presente em todos os livros didáticos brasileiros, que, no entanto, ignoram completamente a memória paraguaia do conflito, o que demonstra um grande distanciamento acadêmico sobre o país vizinho.

A audiodescrição é um recurso maleável que pode ser utilizado de várias maneiras no ensino educacional, em diversas disciplinas. Sobretudo, o uso desse recurso na presente proposta se mostrou eficiente para a compreensão da perspectiva paraguaia da Guerra da Tríplice Aliança. Após a avaliação, conclui-se então que esse método pode contribuir

para minimizar a carência de acessibilidade para estudantes com deficiência visual, principalmente no aspecto de imagens.

Por fim, gostaríamos de registrar a importância do ensino crítico da História na Educação Básica como instrumento de produção de alteridades e inclusão social de pessoas com deficiência visual em um mundo cada vez mais governado pelas imagens.

Referências

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017. 129 p. Disponível em: <https://www.academia.edu>.

MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello. **Audiodescrição na escola**: abrindo caminhos para leitura de mundo. Campinas: Pontes Editores, 2016. 170 p. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/10620>.

PERTILE, Enzo. **Guerra contra La Triple Alianza**: vencer o morrer. 1. ed. Paraguai: Servilibro, 2011.

PROETTI, Sidney. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: um estudo comparativo e objetivo. **Revista Lumen**, São Paulo, v. 2, n. 4, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.unifai.edu.br/index.php/lumen/article/view/60/88>. Acesso em: 24 out. 2020.

SALLES, André Mendes. **O conhecimento escolar Guerra do Paraguai em livros didáticos e na fala de professores de História de escolas da educação básica, no Brasil e no Paraguai**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/25937/1/TESE%20Andr%c3%a9%20Mendes%20Salles.pdf>.

VILELA, Marco Túlio Rodrigues. **A utilização dos quadrinhos no ensino de História: avanços, desafios e limites.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernado do Campo, 2012. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/971>.

**Acessibilidade comunicacional e direito à cultura:
reflexões sobre o Grupo de Dança Diversus
e a efetividade da inclusão**

DOI - 10.29327/5663330.1-8

João Guilherme Souza Guedes
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
guedes689@gmail.com

Palavras-chave: Acessibilidade Cultural, deficiência visual, direito à cultura, Constituição Federal, dança inclusiva

Área temática: Prática de Acessibilidade Cultural em Espaços Diversos

1. Introdução

O direito à cultura, garantido constitucionalmente a todos os cidadãos brasileiros, compreende o acesso pleno às manifestações artísticas e culturais em suas diversas formas, devendo ser promovido sem nenhum tipo de exclusão ou barreira. No entanto, pessoas com deficiência visual ainda enfrentam desafios significativos para usufruir dessa garantia, especialmente em espetáculos de dança, onde a ausência de recursos de acessibilidade comunicacional compromete a fruição da obra. A Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão estabelecem o compromisso de promover condições igualitárias no acesso à cultura, mas a efetividade desses dispositivos depende de práticas sensíveis que considerem a subjetividade, a estética e os sentidos envolvidos na experiência artística.

A presente produção acadêmica analisa o artigo de Vanessa Dalla Déa e Marlini Dorneles de Lima, com o objetivo de discutir a acessibilidade cultural a partir de uma perspectiva jurídico-constitucional. A obra examina três espetáculos do Grupo Diversus e apresenta estratégias acessíveis voltadas à inclusão do público com deficiência visual, propondo o conceito de “poéticas acessíveis”.

A análise parte da leitura crítica do artigo e busca destacar sua relevância no contexto dos direitos fundamentais, demonstrando como a integração entre arte e acessibilidade pode representar uma efetiva realização dos princípios da dignidade da pessoa humana, da igualdade material e do direito à diversidade.

2. Metodologia

A metodologia adotada fundamenta-se na análise bibliográfica e documental do artigo de Dalla Déa e Lima (2024), publicado na revista *Crítica e Sociedade*, cuja relevância decorre da articulação entre práticas artísticas inclusivas e fundamentos jurídicos do direito à cultura e à acessibilidade. Com abordagem qualitativa, a análise concentrou-se na identificação das estratégias acessíveis desenvolvidas pelo Grupo de Dança Diversus e na relação dessas práticas com dispositivos da Constituição Federal de 1988 e da Lei Brasileira de Inclusão. O estudo, de caráter reflexivo e interdisciplinar, propõe compreender como a arte pode concretizar direitos fundamentais e ampliar o debate sobre inclusão e dignidade humana.

3. Resultados e discussão

A pesquisa apresentada por Dalla Déa e Lima (2024) traz uma contribuição significativa ao debate sobre acessibilidade cultural, ao tratar da inclusão de pessoas com deficiência visual nos espetáculos do Grupo de Dança Diversus, da Universidade Federal de Goiás. Ao descrever práticas concretas de acessibilidade comunicacional — como audiodescrição e livros acessíveis —, o estudo evidencia como a arte pode ser um espaço de efetivação de direitos (Dalla Déa; Lima, 2024, p. 38).

A proposta do grupo se alinha ao artigo 215 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988, art. 215), que assegura a todos o pleno exercício dos direitos culturais, sendo dever do Estado garantir o acesso às fontes da cultura nacional.

Assim, a iniciativa do Diversus mostra-se não apenas artística, mas profundamente jurídica e política.

A abordagem da acessibilidade não se restringe ao público: é também incorporada aos processos criativos e às condições de participação dos próprios bailarinos, reforçando o artigo 1º, inciso III, da Constituição, que consagra a dignidade da pessoa humana como fundamento da República (Brasil, 1988, art. 1º, III). A proposta de “poéticas acessíveis” representa, nesse sentido, um esforço por superar modelos de inclusão meramente formais, que muitas vezes reduzem a acessibilidade a elementos técnicos descontextualizados (Dalla Déa; Lima, 2024, p. 42). Conforme criticado pelas autoras, a prática comum de inserir intérpretes de Libras ou audiodescrição em momentos desconectados da obra limita a fruição estética e o direito à igualdade substancial (p. 39).

O espetáculo *Endless* inaugura essa prática no Grupo Diversus com ações pioneiras no campo da acessibilidade sensível. A audiodescrição foi acompanhada da criação de um livro tátil, com descrições em Braille e representações em alto-relevo que permitiram ao público cego vivenciar o espetáculo com mais profundidade (Dalla Déa; Lima, 2024, p. 43). A construção dessa experiência dialoga diretamente com o artigo 8º da Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015), que determina a adoção de medidas para assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos culturais por pessoas com deficiência, inclusive por meio de tecnologias assistivas (Brasil, 2015, art. 8º).

Durante a pandemia de Covid-19, o grupo realizou o espetáculo *Transbordar* no formato de videodança. A acessibilidade poética foi acentuada com a narração de uma das cenas pela própria bailarina e com a atuação ativa do audiodescritor no processo criativo (Dalla Déa; Lima, 2024, p. 44). O uso de uma cena exclusivamente perceptível pela audiodescrição e pela Libras propõe uma inversão sensível de protagonismo, permitindo que todos, inclusive pessoas sem deficiência, experimentassem limitações sensoriais e refletissem sobre o papel da acessibilidade.

Já no espetáculo *Cartas ao Tempo*, as práticas acessíveis atingem maior integração com a poética da obra, mesclando técnicas descritivas e subjetivas, como a alternância entre audiodescritor e a diretora-bailarina para transposição dos significados presentes na dança (Dalla Déa; Lima, 2024, p. 45). É nesse sentido que a abordagem sensorial da descrição e o uso de sons imersivos demonstram que a acessibilidade não compromete a expressão artística, mas a enriquece. Trata-se de um claro exemplo de como o direito à cultura pode ser exercido em sua plenitude por todos, respeitando as especificidades sensoriais e a diversidade humana.

Por fim, os resultados obtidos pelo Grupo Diversus apontam para um modelo de acessibilidade que vai além da norma técnica e busca sua integração estética e ética com a obra artística. As autoras concluem que a legislação ainda carece de regulamentações que contemplem a poética e a subjetividade das práticas culturais acessíveis, mas que a experiência do grupo já oferece caminhos consistentes. Desse modo, o artigo não apenas descreve práticas inovadoras, mas contribui para o debate sobre o papel da arte na formação cidadã e na efetivação dos direitos humanos, em consonância com o princípio da igualdade material e o reconhecimento da diferença como valor constitucional.

4. Conclusões

A análise do artigo evidencia que a acessibilidade cultural, quando tratada de forma sensível e integrada à estética da obra, representa um poderoso instrumento de efetivação de direitos fundamentais. O trabalho do Grupo de Dança Diversus se destaca não apenas por cumprir formalmente as exigências legais, mas propor uma nova concepção de inclusão, pautada pela participação ativa das pessoas com deficiência no processo criativo e na elaboração de experiências artísticas que respeitem sua subjetividade. Tal perspectiva converge com os princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana e da igualdade material.

A Constituição Federal de 1988, ao reconhecer o direito à cultura como um direito de todos, exige que políticas públicas, projetos artísticos e práticas sociais se adéquem às múltiplas realidades da população brasileira. A experiência do Grupo Diversus é uma resposta concreta a essa demanda constitucional, promovendo acessibilidade não apenas como mecanismo de eliminação de barreiras físicas ou sensoriais, mas como forma de garantir a fruição plena e equitativa da arte. Ao integrar dispositivos como a Lei Brasileira de Inclusão e os objetivos fundamentais da República, o artigo reforça que o acesso à arte não é um privilégio, mas um dever jurídico do Estado e um compromisso ético da sociedade.

Dessa forma, o trabalho analisado amplia o entendimento do direito à cultura, vinculando-o à promoção dos direitos humanos e à construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva. O desafio proposto pelas autoras — o de incorporar a poética nos mecanismos de acessibilidade — ressoa como uma chamada à ação para que os operadores do Direito, artistas, gestores culturais e educadores compreendam a acessibilidade como um direito que, para além da norma, deve estar enraizado nos valores constitucionais e na prática cotidiana. Assim, o artigo oferece valiosa contribuição para o debate jurídico-social em torno da inclusão cultural no Brasil contemporâneo.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 11 abril 2025.

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). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 11 abr. 2025.

DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana; LIMA, Marlini Dorneles de. Acessibilidade para pessoas com deficiência visual nos espetáculos do Grupo de Dança Diversus. **Crítica e Sociedade: Revista de Cultura Política**, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 38-47, 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/76047>. Acesso em: 11 abr. 2025.

Acessibilidade cultural: caminhos possíveis para se pensar o direito da pessoa com deficiência ao patrimônio cultural

DOI - 10.29327/5663330.1-9

Adalton Guedes Baia
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP
Mestrando no Programa de Pós-Graduação Mestrado
Profissional em Estudos de Cultura e Política
adaltonbaia123@gmail.com

Silvia Carla Marques Costa
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP
Doutora em Sociologia / Professora orientadora do
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional
em Estudos de Cultura e Política
silvia3unifap@gmail.com

Palavras-chave: Acessibilidade Cultural, patrimônio cultural, Amazônia

Área temática: Prática de Acessibilidade Cultural em Espaços Diversos

Para que haja o exercício mínimo da cidadania é necessário a existência e manutenção vigilante dos direitos e deveres para com a sociedade. As relações que se constroem socialmente são pautadas pelo respeito e pela moral que se estabelecem ao longo dos anos nos processos de construção e transformação social. Esses gerados, em grande parte, pela luta por direitos fundamentais que visam garantir que todos os cidadãos possam viver uma vida digna e confortável.

Dessa forma, o Movimento pela inclusão social da pessoa com deficiência vem, desde o final do Século XX, promovendo através de mecanismos internacionais a garantia abrangente dos direitos da pessoa com deficiência. Essa promoção é formalizada através de documentos oficiais - a exemplo da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência adotada pelo Brasil no final da primeira década do século XXI.

A partir da adesão do Estado Brasileiro a esse documento, novos mecanismos legais foram instituídos em âmbito nacional. No ano de 2015, foi instituída a Lei 13.146, chamada de Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, que traz, como um de seus princípios basilares, o conceito de acessibilidade. Em seu artigo 3º, a lei define:

I – acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; (Brasil, 2016)

Dessa forma, pode-se compreender a acessibilidade enquanto o princípio que possibilita o usufruto pleno da pessoa com deficiência, dos diferentes espaços, no âmbito público ou privado. Mas a fruição de forma qualitativa desses ambientes deve ser pensada para além dos aspectos físicos e arquitetônicos buscando-se, assim, garantir o que está disposto na legislação. A LDI estabelece em seu artigo 42 que “A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso: I – a bens culturais em formato acessível [...] (Brasil, 2016)”. Com a promulgação dessa lei, ampliaram-se, nos últimos anos, as discussões a respeito do conceito de acessibilidade cultural, que, segundo o governo brasileiro:

[...] pode ser compreendida como um conjunto de medidas para a eliminação de barreiras e promoção da participação plena das pessoas

com deficiência nas políticas, programas, projetos e ações culturais, garantindo à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos culturais (Brasil, 2023).

Dessa forma, a acessibilidade cultural deve ser compreendida como um direito humano fundamental, intrinsecamente vinculado à dignidade da pessoa e ao pleno exercício da cidadania cultural. Trata-se de uma dimensão que vai além da simples fruição de bens simbólicos, configurando-se enquanto condição indispensável para a vivência sensível, significativa e emancipadora das múltiplas expressões culturais.

Para além de aditivos legais, enquanto sujeitos sociais que pensam e estudam a cultura, é importante refletir sobre a acessibilidade como uma forma de possibilitar o acesso de pessoas com deficiência aos patrimônios material e imaterial, considerando os aspectos que permeiam o viver característico de pessoas em seus espaços sociais. No contexto da Amazônia Amapaense, essa perspectiva ganha contornos ainda mais complexos e potentes, uma vez que os fazeres artísticos, as memórias coletivas e os saberes ancestrais se entrelaçam de maneira profunda às dinâmicas sociais, políticas e educativas das comunidades quilombolas e ribeirinhos.

É nesse cenário que situamos as reflexões iniciais para composição de escrita para o evento II Norte de Arte Acessível, uma pesquisa ainda em desenvolvimento no âmbito do Mestrado Profissional em Estudos de Cultura e Política, a qual se inscreve no esforço de compreender criticamente os sentidos da acessibilidade cultural como um direito formativo, sobretudo no campo da educação básica. A investigação se ancora na experiência da comunidade de Mazagão Velho, localizada na zona rural do município de Mazagão - AP, um espaço de afirmação identitária, resistência sociocultural e de produção de conhecimentos enraizados nos modos de vida quilombolas.

A problemática que orientou esta escrita parte da premissa de que é urgente promover uma reflexão crítica e situada sobre a acessibilidade cultural como elemento constitutivo da

formação identitária e do direito à cultura. Compreendida não apenas como acesso físico e material, mas como participação ativa, reconhecimento e valorização dos repertórios culturais próprios das comunidades tradicionais.

Nessa direção, dialogamos com Marques (2024a), ao conceber a acessibilidade cultural como expressão da participação social em sua dimensão estética, simbólica e política. Trata-se de uma estratégia efetiva para promover a equidade e enfrentar as desigualdades estruturais que, historicamente, marcam os territórios periféricos e os povos radicalizados.

Nesse sentido, a pesquisa emerge como um espaço de (re)existência, onde o conhecimento institucionalizado pode e deve dialogar com os saberes ancestrais, fortalecendo processos de autonomia, valorização identitária e justiça cognitiva.

Acessibilidade Cultural e saberes amazônicos: os oratórios domésticos como expressão de fé, memória e modos de existência em Mazagão Velho

A comunidade de Mazagão Velho representa um importante símbolo cultural do estado do Amapá. Com 257 anos de história, essa localidade carrega consigo uma história que atravessou o Oceano Atlântico e se estabeleceu no meio da floresta amazônica amapaense, cujas características geográficas únicas possibilitaram aos moradores a criação de formas próprias de organização social.

Por ser uma comunidade antiga, Mazagão Velho herdou um patrimônio cultural material e imaterial riquíssimo, que, influenciado pelo catolicismo e adaptado às peculiaridades de uma região cercada por rios e florestas, enraizou-se nos cômodos das casas, nas esquinas das ruas e no imaginário de muitas famílias da localidade. Um patrimônio cultural, entendido como elemento de identidade e memória de uma determinada população, ao longo dos anos, vai adquirindo novos signos e significados que se entrelaçam com o modo de viver da comunidade.

A partir de 1988, o conceito de patrimônio cultural foi formalmente estabelecido pela Constituição Federal, permitindo um entendimento ampliado que vai além dos bens materiais que circunscrevem sentidos identitários, imaginário e memória de uma comunidade. Aspectos como os costumes, a oralidade, os cantos, a dança, entre outros, passaram a ser reconhecidos de forma institucional como patrimônio cultural. Dessa forma, o artigo 216 da Constituição estabelece que:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais. (Brasil, 1988)

No entanto, pesquisar sobre esse patrimônio – principalmente o imaterial – representa um grande desafio, pois muitos dos registros históricos estão preservados em forma de memória, a qual tende a desaparecer com o tempo.

De maneira resumida, a investigação intitulada “*Cenários Visuais de Fé: oratórios e as performances de fé das pessoas de Mazagão Velho*” propõe-se a analisar a relação entre as famílias da comunidade de Mazagão Velho e os oratórios domésticos – considerados aqui não apenas como objetos devocionais vinculados ao catolicismo, mas como expressões materiais e performáticas de um universo simbólico que articula fé, identidade e territorialidade. Os oratórios, nesse contexto, operam como dispositivos culturais que mantêm viva a memória coletiva, os vínculos familiares e as práticas religiosas historicamente constituídas, revelando uma cosmopercepção

própria que desafia os modelos hegemônicos de conhecimento e espiritualidade.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, que se desenvolverá por meio da observação participante, do levantamento e da análise interpretativa dos dados empíricos recolhidos junto às famílias da comunidade. A escolha metodológica visa capturar os sentidos atribuídos aos oratórios no cotidiano dessas famílias, considerando tanto seus aspectos materiais quanto simbólicos, e compreendendo as performances de fé como ações comunicativas e pedagógicas que produzem conhecimento e pertencimento.

Essa proposta também emerge das inquietações vividas no exercício da docência em arte, especialmente nas aulas ministradas no ensino básico, nas quais frequentemente surgem demandas por abordagens mais contextualizadas e sensíveis à realidade cultural dos estudantes. O Referencial Curricular Amapaense, ao propor um ensino que reconheça e valorize as práticas socioculturais da região, aponta para a necessidade de uma educação que dialogue com os territórios, com os saberes locais e com as formas diversas de expressão do sensível.

Assim, ao refletir sobre os oratórios como cenários visuais de fé, a pesquisa busca contribuir para uma compreensão ampliada da acessibilidade cultural, entendida como o direito ao conhecimento dos modos amazônicos de viver, crer e ensinar. A valorização desses saberes é condição para a construção de práticas pedagógicas plurais, enraizadas e emancipadoras, capazes de afirmar outras epistemologias e cosmologias diante das lógicas coloniais e normativas que historicamente marginalizam as expressões culturais não hegemônicas.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, compreendemos que o ser humano não pode mais ser reduzido a uma visão biologizante e individualista, cujos comportamentos seriam moldados exclusivamente por suas necessidades básicas. A pesquisa em ciências humanas, especialmente quando situada nos territórios amazônicos, nos convoca a enxergar o sujeito como ser histórico, relacional e situado, cujas práticas, afetos e modos de existir são constituídos nas tramas simbólicas de seu contexto social e cultural. Nesse sentido, os saberes amazônicos, enquanto expressões de existência

enraizadas em experiências coletivas, revelam-se como patrimônio imaterial de valor inestimável, desafiando a lógica ocidental de conhecimento universal e hierarquizado.

O risco de cair no estigma ou na estereotipia surge quando não se reconhece a diversidade epistêmica e estética dos sujeitos retratados. O desafio, portanto, está em elaborar registros que não apenas representem, mas também dialoguem, provoquem e acolham. Nesse percurso, a pesquisa etnográfica não se limita a documentar realidades, mas também as interpreta e as reinscreve em outras tramas discursivas.

Ao lidar com os oratórios domésticos e as performances de fé em Mazagão Velho, por exemplo, não estamos apenas observando objetos religiosos, mas acessando modos de subjetivação, formas de resistência simbólica e dispositivos de pertencimento. Ao reconhecer essas expressões como patrimônio imaterial, afirmamos a necessidade de políticas e práticas pedagógicas que garantam o direito de acesso a essas formas de saber — tanto para quem as vive quanto para quem as estuda.

Conclusões

Concluimos, portanto, que pensar acessibilidade cultural em contextos amazônicos exige mais do que soluções técnicas, requer sensibilidade política, compromisso ético e escuta ativa. Trata-se de assegurar que os saberes amazônicos sejam reconhecidos em sua complexidade e transmitidos de forma acessível, respeitosa e transformadora.

Além das reflexões que se aportam em meios legais, as discussões também se inscrevem no esforço de problematizar a acessibilidade cultural como um direito fundamental à vivência, valorização e transmissão dos saberes amazônicos. Entende-se a cultura não apenas como expressão artística ou patrimônio formal, mas como um campo de produção de sentidos sobre a vida e o mundo. Ao considerar a diversidade cultural da Amazônia, especialmente na região do Amapá, torna-se urgente refletir sobre os modos de existir, resistir e significar o cotidiano

a partir das práticas simbólicas e espirituais presentes nas comunidades locais.

Além disso, acessar os saberes amazônicos – esse patrimônio visível e não visível – faz com que pensemos como articular esses saberes acolhendo pessoas com ou sem deficiência, destacando a necessidade de tencionar os limites entre forma, conteúdo e acessibilidade. Ou seja, é preciso conhecer, acessar e compreender esses saberes, por meio de uma pesquisa acessível, no sentido de registrar o patrimônio histórico e cultural. Como nos alerta Marques (2024, p. 151), a acessibilidade cultural deve ser entendida não apenas como eliminação de barreiras técnicas, mas como um compromisso ético com a pluralidade dos sentidos e com a construção de uma cultura verdadeiramente inclusiva.

Portanto, estudar o conceito de acessibilidade cultural implica reconhecer a diversidade epistêmica e estética dos sujeitos históricos que compõem o tecido social amazônico. Significa também afirmar que a cultura não é privilégio de alguns, mas um direito inalienável de todos.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça e Cidadania. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Ministério da Justiça e Cidadania, 2016. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Cultura. O que é acessibilidade cultural? **Gov.br**, 11 set. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/>

cultura/pt-br/assuntos/lei-paulo-gustavo/central-de-conteudo/perguntas-frequentes-sobre-a-lei-paulo-gustavo/execucao-da-lei-paulo-gustavo/o-que-e-acessibilidade-cultural. Acesso em: 5 abr. 2025.

MARQUES, Sílvia. Horizontes para acessibilidade cultural: texturas, cheiros, sabores e audiodescrições – outras demandas em artes visuais *In*: CARVALHO, Adélia A. S.; MOREIRA, Adriana; PAULA, Emerson de; FONSECA, José Flávio Gonçalves da; (orgs.). **Norteando Experiências em Acessibilidade Cultural**. São Paulo: e-Manuscrito, 2024.

Acessibilidade na Avenida - Prática do pensamento inclusivo no maior Carnaval da Amazônia

DOI - 10.29327/5663330.1-10

Brenda Thaíse da S. Araújo
*Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas,
Universidade Federal de Uberlândia (MG)
brendathasearajo@gmail.com*

Palavras-chave: arte carnavalesca, inclusão, acessibilidade, Carnaval do Amapá, contexto amazônico

Área temática: Prática de Acessibilidade Cultural em Espaços Diversos

1. Introdução

O presente documento pretende contribuir para o campo das artes e acessibilidade cultural, explorando precisamente a linguagem do Carnaval, desde a importância de garantir que um dos maiores patrimônios culturais imateriais do Brasil²³ seja um bem acessível a todos os indivíduos, até as formas como isso pode se tornar realidade.

De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015), em seu Artigo 42, “a pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2015, p. 28). A partir disso, é possível que o pensamento inclusivo comece a ser praticado. Entendendo o Carnaval como uma manifestação cultural de tamanha relevância no Brasil, que não apenas reflete a diversidade de um povo plural em sua essência, mas também representa um espaço de afirmação de identidades e promoção da inclusão social, percebe-se que essa linguagem pode contribuir para a conversa sobre acessibilidade cultural.

²³ Reconhecido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), o Carnaval se caracteriza como um patrimônio imaterial no Brasil, juntamente a outras manifestações tradicionais que constroem a diversidade cultural no país (IPHAN, 3 fev. 2016).

Historicamente, o Carnaval tem suas raízes nas festividades populares e nos rituais religiosos que foram apropriados e ressignificados pelas camadas populares, especialmente negras, ao longo do período colonial e pós-colonial (Tureta; Araújo, 2013). Essa gênese popular confere à festa um caráter de resistência e subversão das normas sociais, sendo, portanto, um espaço potencial para práticas inclusivas. Portanto, essa linguagem, ao incorporar práticas inclusivas, reforça seu papel como patrimônio cultural vivo e como ferramenta de transformação social.

Pensando em um contexto amazônida e amapaense, o presente trabalho busca também situar como o pensamento inclusivo se manifesta na realização dos desfiles das escolas de samba ocorridos tradicionalmente no estado do Amapá, tanto no que diz respeito ao ambiente do fazer artístico, ou seja, aos espetáculos presentes na avenida, quanto a inclusão no sentido estrutural, entendendo-se que a pessoa com deficiência pode e deve fruir do que é preparado pelas agremiações carnavalescas.

2. Metodologia

Com o acesso a autores que fazem a contextualização do Carnaval como manifestação cultural, busca-se aqui promover um diálogo com a bibliografia pertinente à temática, bem como com a legislação relacionada à vivência de quem usufrui o direito à acessibilidade cultural. Apoiando-se em uma abordagem qualitativa, este trabalho tem foco na promoção do pensamento inclusivo na realização do Carnaval e do Desfile das Escolas de Samba no contexto amazônico, no estado do Amapá.

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas etapas principais: levantamento documental e estudo bibliográfico. A metodologia adotada busca compreender como a acessibilidade é incorporada na manifestação cultural mencionada e quais as reverberações que contribuem para o campo de forma efetiva.

3. Resultados e discussão

Diante da abordagem histórica do Carnaval no Brasil, é possível observar a irreverência e ocupação dos espaços públicos. No entanto, a inclusão de pessoas com deficiência nesse contexto sempre enfrentou desafios estruturais e sociais. Durante grande parte do século XX, a participação de pessoas com deficiência era limitada, tanto pela ausência de acessibilidade nas estruturas dos eventos quanto pela invisibilização dessas pessoas nas narrativas carnavalescas.

O Plano Nacional de Cultura (PNC), em seu capítulo II, voltado à diversidade, sinaliza marcas de “encontros étnicos, sincretismos e mestiçagens” na formação sociocultural brasileira, reconhecendo a existência de “tensões, dominações e discriminações que permearam e permeiam a trajetória do país”, conforme descrito no tópico 2.1:

Realizar programas de reconhecimento, preservação, fomento e difusão do patrimônio e da expressão cultural dos e para os grupos que compõem a sociedade brasileira, especialmente aqueles sujeitos à discriminação e marginalização: os indígenas, os afro-brasileiros, os quilombolas, outros povos e comunidades tradicionais e moradores de zonas rurais e áreas urbanas periféricas ou degradadas; aqueles que se encontram ameaçados devido a processos migratórios, modificações do ecossistema, transformações na dinâmica social, territorial, econômica, comunicacional e tecnológica; e aqueles discriminados por questões étnicas, etárias, religiosas, de gênero, orientação sexual, deficiência física ou intelectual e pessoas em sofrimento mental (Brasil, 2010, p. 182).

Voltando aos desfiles das escolas de samba na cidade de Macapá, estado do Amapá, organizados pela Liga Independente das Escolas de Samba do Amapá (LIESAP), cabe destacar que, no ano de 2025, a realização do evento de tamanha magnitude se deu com a premissa de que seria o maior Carnaval da Amazônia, e a acessibilidade cultural se mostrava evidente em diferentes aspectos no decorrer da festividade. Como resultado de investimentos grandiosos e articulações políticas de governantes e secretarias governamentais, o Carnaval amapaense fortalece a cultura, fomenta o turismo, incentiva o empreendedorismo e gera emprego temporário e renda para milhares de famílias amapaenses.

A estrutura pensada para o acontecimento do Desfile das Escolas de Samba, tradicionalmente sediado na Avenida Ivaldo Veras, em Macapá, contava com rampas de acesso destinadas àqueles que se locomovem através de cadeiras de rodas. Tais rampas revelavam um espaço físico amplo, que garantia às pessoas com deficiência o direito de fruir dos espetáculos em avenida. Tradicionalmente marcados pela celebração da arte, da música e da expressão popular, os desfiles vêm, progressivamente, incorporando corpos diversos em suas narrativas e apresentações, sendo a PcD vista como componente das agremiações carnavalescas²⁴.

Percebe-se que essa prática inclusiva vai além da mera representatividade: trata-se de garantir acessibilidade cultural, visibilidade e protagonismo a indivíduos historicamente marginalizados. Ao integrar pessoas com deficiência em funções diversas (passistas, ritmistas, componentes das alas), reafirma-se o potencial transformador da arte e o compromisso com a equidade. Nesse contexto, o Carnaval torna-se não apenas um patrimônio cultural e artístico, mas também uma ferramenta de inclusão e empoderamento, fortalecendo laços comunitários e identitários.

²⁴ “A inclusão é essencial para que todos sintam a magia da festa”, é o destaque de uma matéria divulgada pela Agência de Notícias Estatal (Santos, 5 fev. 2025).

4. Conclusões

De acordo com Ribeiro e Mourão (2016, p. 738), “não basta que sejam criados programas sociais ou programas inclusivos. Torna-se necessário avaliar seus resultados”. Logo, fica a conclusão de que são significativos os resultados do Carnaval de Macapá no fortalecimento da cidadania, na promoção da diversidade e na transformação da percepção social sobre a deficiência e outras formas de diferença. Contudo, evidencia-se também que se faz necessária ainda uma maior incorporação de pessoas com deficiência – assim como demais grupos historicamente marginalizados nas atividades carnavalescas, especialmente nos desfiles das escolas de samba.

Observa-se um início de fortalecimento das políticas de acessibilidade cultural e a ampliação de espaços de participação cultural no contexto amazônica, uma vez que essa temática se mostra cada vez mais emergente. Esse fortalecimento, portanto, não se restringe ao âmbito simbólico, mas também reflete em práticas concretas de inclusão, sensibilização social e democratização do acesso às manifestações culturais.

Referências

BRASIL. Lei n. 12.343, de 02 de dez de 2010. Institui o Plano Nacional de Cultura - PNC. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12343.htm. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2025.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Carnaval brasileiro é caracterizado por bens culturais protegidos pelo Iphan. **IPHAN**, 3 fev. 2016. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br>

iphan.gov.br/noticias/detalhes/3469/carnaval-brasileiro-e-caracterizado-por-bens-culturais-protetidos-pelo-iphan. Acesso em: 12 abr. 2025.

RIBEIRO, Jussélio Rodrigues; MOURÃO, Luciana. Carnaval como instrumento de inclusão social de pessoas com deficiência. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 736-756, 2016.

SANTOS, Mikhael. 'A inclusão é essencial para que todos sintam a magia da festa', diz folião na expectativa do Carnaval do Meio do Mundo 2025. **Agência de Notícias do Amapá**, 5 fev. 2025. Disponível em: <https://agenciaamapa.com.br/noticia/28877/a-inclusao-e-essencial-para-que-todos-sintam-a-magia-da-festa-diz-folião-na-expectativa-do-carnaval-do-meio-do-mundo-2025>. Acesso em: 15 abr. 2025.

TURETA, César.; ARAÚJO, Bruno Félix Von Borell de. Escolas de Samba: trajetórias, contradições e contribuições para os estudos organizacionais. **Organizações & Sociedade**, v. 20, n. 64, 2013.

Barco acessível: transporte fluvial nas Amazônias, acessibilidade cultural e inclusão

DOI - 10.29327/5663330.1-11

Silvia Marques
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP
Doutora em Sociologia / Professora orientadora
do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional
em Estudos de Cultura e Política
silvia3unifap@gmail.com

Laudiclea Pires da Silva
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP
Mestranda no Programa de Pós-Graduação Mestrado
Profissional em Estudos de Cultura e Política
lau-pcarvalho@hotmail.com

Palavras-chave: transporte fluvial, acessibilidade cultural, mobilidade, Amazônia, inclusão social

Área temática: Práticas de Acessibilidade Cultural em Espaços Diversos

1. Introdução

O transporte fluvial na Amazônia é um eixo essencial para as populações ribeirinhas, servindo como meio de deslocamento e conexão entre diferentes territórios. No entanto, diante de tantas evoluções que já ocorreram nas navegações e também nas embarcações, a acessibilidade ainda é um desafio, comprometendo a mobilidade de pessoas com deficiência, idosos e demais grupos vulneráveis.

Diante desse cenário, este artigo discute a democratização do transporte fluvial, destacando a necessidade de promover inclusão e qualidade no deslocamento, com um olhar para a experiência sensível dos viajantes amazônicos, especialmente no que se refere ao direito aos sentidos e à acessibilidade cultural de pessoas com deficiência. Para Marques (2024), a acessibilidade cultural desempenha um papel crucial na

promoção da inclusão e da diversidade. E isso inclui não apenas a adaptação de espaços expositivos para torná-los acessíveis a pessoas com deficiência.

2. Metodologia

Por morar na Amazônia, somos dependentes dos meios de transporte fluviais. Assim, fazendo uma análise da nossa realidade, podemos notar que faltam adaptações nas embarcações, barcos e navios. Para fazer frente a esse problema, a produção de um protótipo de barco acessível teve início na Escola Estadual Professor José Ribamar Pestana. Metodologicamente, a ação se baseou em pesquisa bibliográfica, seguida de observação de campo em portos da região amazônica, especialmente no porto de Santana (Amapá), visitas a órgãos governamentais e instituições ligadas à área da navegação, como também entrevistas com pessoas que utilizam embarcações regularmente.

Cabe destacar que a produção do protótipo de barco acessível integrou técnicas pedagógicas e contou com a participação de estudantes e professores, evidenciando a importância da educação no Atendimento Educacional Especializado como um campo de ação transformadora. A escrita deste estudo emerge do encontro de duas professoras: Silvia Marques, professora da Universidade Federal do Amapá, migrante que se faz amazônida pela vivência com as paisagens ribeirinhas; e Laudiclea Pires da Silva, professora da educação especial e ribeirinha, cuja trajetória é marcada pela relação com as águas e a educação inclusiva.

A discussão versa sobre a criação do protótipo de barco acessível, que uniu técnica e sensibilidade na construção de um modelo navegável de acolhimento e inclusão, e o direito aos sentidos como imprescindível para todas as pessoas e, especificamente, para as pessoas com deficiência, para as quais se organizam outras possibilidades de apreensão para enxergar a sociedade.

3. Resultados e discussão

A questão da acessibilidade nos barcos amazônicos não deve ser vista apenas como um desafio estrutural, mas também como necessária para garantir o direito à experiência cultural e sensorial que a Amazônia proporciona. A ausência de tecnologias assistivas compromete a vivência plena das pessoas com deficiência nesse território, restringindo sua participação na riqueza cultural e ambiental da região.

A criação do protótipo de barco acessível revela a importância de considerar as especificidades da Amazônia na formulação de políticas públicas e projetos de acessibilidade. Além disso, mostra que garantir acessibilidade não se trata apenas de adaptar infraestruturas, mas também de estimular atitudes éticas de convivência e respeito à diversidade.

A acessibilidade cultural e a mobilidade qualificada nos rios da Amazônia são aspectos fundamentais para a inclusão social, pois garantem que todas as pessoas possam experimentar a conexão com a floresta, os rios e os modos de vida amazônicos. Nesse sentido, o direito de ir e vir expande-se para a dimensão de garantir autonomia e dignidade para as pessoas com deficiência, nesse sentido, acessibilidade cultural vai além do direito que está garantido em lei, pois promove a respeitabilidade às pessoas com deficiência.

Na realidade que temos na nossa Amazônia, ainda é muito difícil olharmos para os barcos que navegam pelos nossos rios e contemplarmos neles adaptações necessárias para a permanência de pessoas com deficiência em seus interiores. Quase sempre elas se acomodam como podem em meio a cargas e carros de todo tamanho – é triste ver que esses barcos estão adaptados a cargas, mas não a pessoas com deficiência – , mostrando a desatenção das políticas públicas com a acessibilidade do transporte fluvial.

Nos dias atuais, encontramos terminais e transportes aquaviários sem nenhum acesso inclusivo e sem as instalações necessárias. Os portos em operação nas Amazônias ainda não são acessíveis, tampouco as embarcações garantem uma viagem segura a todas as pessoas que delas se utilizam como meio de locomoção. As leis conquistadas com muito

esforço precisam ser colocadas em prática e, em se tratando do transporte aquaviário, como barcos, navios e *ferryboats*, é necessário cobrar adequações para a garantia da acessibilidade das pessoas com deficiência.

Diante dessa problemática, construiu-se um protótipo de barco acessível pensado para executar viagens com destino a outros municípios e capitais da Amazônia. Esse protótipo foi construído com materiais recicláveis e tendo como proposta proporcionar à pessoa com deficiência uma viagem tranquila e segura, observando todas as normas exigidas pela navegação fluvial vigente no país.

O protótipo de barco acessível dispõe de entrada adaptada, com uma rampa para embarque e desembarque e um espaço reservado para os deficientes físicos (cadeirantes) contendo sinalização, além de espaço com atadores de rede e banheiro, bebedouros e pias adaptados. Outra preocupação foi a disposição de coletes acessíveis para cadeirantes em todos os andares do barco, bem como um camarote sensorial adaptado para pessoas com Transtorno do Espectro Autista - TEA.

4. Considerações finais

A experiência amazônica não pode ser restrita a alguns, deve ser acessível a todos. Garantir o direito das pessoas com deficiência à mobilidade fluvial é reafirmar a interdependência entre seres humanos e natureza, fortalecendo a soberania dos sentidos e a pluralidade das vivências. Diante dessa realidade, a sociedade precisa promover a garantia de direitos e a igualdade de oportunidades para todos. As belezas das nossas Amazônia são uma riqueza que precisa ser apreciada por todas as pessoas, e a acessibilidade cultural deve ser entendida como necessária para que pessoas com deficiência possam viver e usufruir de seus direitos como todo cidadão.

Nossa sociedade precisa debater e criar adaptações capazes de garantir a acessibilidade nos projetos de transporte fluvial, levando em consideração as necessidades de todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência ou mobilidade reduzida. A proposta do protótipo de barco acessível

apresentada neste estudo pode servir como modelo para futuras adaptações e políticas de inclusão, possibilitando que a Amazônia seja um espaço verdadeiramente democrático, sensível e culturalmente diverso.

Referências

ADAS, Melhem. **O Brasil e suas regiões geoeconômicas**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, 7 jul. 2015. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 5 mar. 2025.

CARVALHO, Mayara Pinho. **Os barcos de linha como meio de transporte no trecho Manaus/Tabatinga**. 2013. 62 p. Monografia (Graduação em Geografia) – Universidade Estadual do Amazonas, Manaus, 2013.

MARQUES, Sílvia. Horizontes para acessibilidade cultural: texturas, cheiros, sabores e audiodescrições – outras demandas em artes visuais. In: CARVALHO, Adélia A. S.; MOREIRA, Adriana; PAULA, Emerson de; FONSECA, José Flávio G. (orgs.). **Norteando Experiências em Acessibilidade Cultural**. São Paulo: e-Manuscrito, 2024.

OLIVEIRA, M. S.; SILVA, M. C. L. Educação Inclusiva para as Crianças com Síndrome de Down: uma proposta a partir da Teoria Sócio-Histórica. **PRACS: Revista de Humanidades do curso de Ciências Sociais da UNIFAP, Macapá**, n. 3, p. 93-108, dez. 2009.

O acesso ao patrimônio cultural de Vigia, estado do Pará: a acessibilidade no Museu da Cidade de Vigia

DOI - 10.29327/5663330.1-12

Rian Rodrigo Rodrigues dos Santos
Egresso do Instituto do Federal do Pará (PA)

Maria Elza de Souza Braga
Docente do Instituto Federal do Pará (PA)
maria.braga@ifpa.edu.br

Silviane de Carvalho Farias
Assistente de Aluno do Instituto Federal do Pará (PA)

Palavras-chave: Vigia, cultura, inclusão

Área temática: Prática de Acessibilidade Cultural em Espaços Diversos

1. Introdução

A acessibilidade em museus é um tema essencial para garantir que todas as pessoas possam usufruir do patrimônio cultural de forma igualitária. A democratização do acesso aos bens culturais envolve a adaptação dos espaços físicos, a disponibilização de recursos tecnológicos e a capacitação das equipes para acolher visitantes com diferentes necessidades. Este trabalho aborda os principais desafios enfrentados pelo Museu da Cidade de Vigia e as soluções adotadas para promover a inclusão, considerando aspectos físicos, comunicacionais e sociais.

Vigia é um município localizado na microrregião do Salgado Paraense e fica às margens do rio Guajará-Mirim, distante 103 quilômetros da capital paraense, sendo acessado por meio da rodovia federal BR-316 e da rodovia estadual PA-140. Esse município é amplamente conhecido por dois grandes eventos: o Carnaval e o mais antigo Círio de Nossa Senhora de Nazaré. De acordo com Cardoso (2020, p.124), “há uma grande corrente de vigienses, inclusive, que considera o Círio

de Vigia o mais antigo do Pará”. A cidade ainda apresenta a primeira Maravilha do estado do Pará, a Capela do Senhor dos Passos, conhecida como Igreja de Pedras, escolhida por meio de votação popular, no ano de 2011 (OIMPACTO, 2011). Além da Igreja de Pedras, a cidade conta com o Santuário Madre de Deus, Patrimônio Cultural do Brasil, inscrito no Livro das Belas Artes/ IPHAN, no número 424, de 14 de dezembro de 1954 (IPATRIMONIO, s.d).

O Museu da Cidade de Vigia está localizado na área central da cidade, próximo a prédios históricos como o Trem de Guerra (onde funciona a Câmara de Vereadores), o Paço Municipal e o Poço dos Jesuítas. Após um longo período de inatividade, que iniciou em 2016, “o prédio estava em situação de abandono, parte do acervo do museu foi perdido em virtude da infiltração nas paredes e goteiras” (G1 PA, 2024). Foi reaberto no dia 1º de junho de 2024 após a reforma, adequação e a adaptação do espaço.

2. Metodologia

Este trabalho utilizou, como método de procedimento, um estudo de caso, tendo como técnica de pesquisa a observação direta por meio da análise e entrevista. Para Marconi e Lakatos (2021, p.109), as técnicas citadas são importantes para pesquisas como esta pois:

Observação: utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que deseja estudar.

Entrevista: é uma conversa efetuada face a face, de maneira metódica, que proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação que lhe é necessária. (Marconi, Lakatos 2021 p.109)

Dessa maneira, para a realização da observação citada pelas autoras, foi necessária a pesquisa *in loco*, para a visualização e identificação de maiores detalhes do Museu da Cidade de Vigia, proporcionando qualidade dos dados obtidos na pesquisa de campo e na entrevista.

3. Resultados e discussão

Foram realizadas duas pesquisas de campo no Museu da Cidade de Vigia. A primeira foi de observação direta, realizada no dia 27 de março de 2025, buscando verificar se existiam estruturas de acessibilidade física, acessibilidade sensorial e acessibilidade cognitiva. Na segunda pesquisa de campo, foi realizada a entrevista com o diretor do Museu, no dia 1º de abril de 2025.

Na primeira pesquisa de campo, o intuito consistia em observar se o espaço estava de acordo com o que preconiza a Lei da Acessibilidade (Lei n.º 10.098 de 19 de dezembro de 2000), visto que “a acessibilidade é a condição de acesso aos ambientes, produtos e equipamentos para que pessoas com deficiência, ou com alguma limitação, tenham a garantia de exercer a cidadania com plena igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (SALASAR, 2019, p.13). Dessa maneira, foi observada a existência de uma rampa na calçada, considerando que há um desnível em relação à rua. Adentrando o Museu, foi observado um elevador de acessibilidade. De acordo com Salazar (2019, p.40), “no caso do museu possuir mais de um andar é imprescindível que o ambiente possua um elevador”. Importante ressaltar que o espaço onde atualmente o Museu funciona é um casarão antigo da cidade de Vigia, dessa maneira, o elevador foi colocado sem prejudicar o projeto original do local.

Os corredores e os espaços de passeio são relativamente amplos e permitem a circulação dos visitantes. Foi observada outra rampa para acesso ao espaço gourmet. Existe um banheiro adaptado para utilização das pessoas com algum tipo de deficiência física. Em relação ao acervo e ao mobiliário,

em partes são rebaixados para, por exemplo, uma pessoa que utiliza cadeira de rodas poder acessar adequadamente.

Na segunda pesquisa de campo, foi realizada uma entrevista com o senhor Wilkler Almeida, historiador e diretor do Museu da Cidade de Vigia, na qual foram feitas três perguntas:

1. Quais são as medidas de acessibilidade física, sensorial e cognitiva implementadas no museu para garantir a inclusão de todos os visitantes?
2. De que forma o museu se prepara para atender às necessidades específicas de pessoas com deficiência, incluindo a presença de funcionários treinados e recursos de apoio?
3. Existem planos ou iniciativas em andamento para melhorar a acessibilidade e inclusão no museu? Como o museu avalia e monitora a eficácia dessas medidas?

Para a primeira pergunta, Wilkler Almeida respondeu:

A primeira medida que tomamos foi tentar fazer com que se incorporar essa reforma as implementações dessas estruturas de acessibilidade é que realmente foram instaladas como rampa de acesso, elevadores, elevador né para usuários de cadeira de roda, banheiro PNE entre outros. Com relação a sensorial, são projetos que nós estamos ainda em vista, elaborando para que a gente possa incorporar as estruturas já existentes na área física para poder ampliar a assistência ao público e facilitar o acesso de todos as informações. Inclusive nós temos um projeto, já sendo elaborado visto que nós temos recebido, por exemplo visita de algumas pessoas que tem dificuldade de visão né [...], uma forma que a gente encontrou mais eficaz para sanar é através do da implementação de um sistema sonoro individual para cada estrutura de painel em que a pessoa com deficiência possa acionar

esse dispositivo que vem agregado de um fone de ouvido para que possa absorver todo o conteúdo que está explanado ali no painel.

O diretor informou que, na ausência das estruturas adequadas, por exemplo, para receber as pessoas que possuem deficiência visual, os monitores do Museu são orientados a explicar detalhadamente os painéis que compõem o acervo do local.

Para o segundo questionamento levantado, Wilkler Almeida respondeu:

Quando formamos o nosso grupo de trabalho é nós éramos conscientes de que teríamos essas estruturas físicas aqui no museu entre as principais o elevador [...] todos passaram por um treinamento para manusear o elevador adequadamente e receber as pessoas. Nós temos uma funcionária aqui que ela tem formação em Libras e quando necessário ela é acionada. Quando nós temos, por exemplo, visitas agendadas ou pequenos grupos de pessoas com deficiência auditiva, nós a acionamos para fazer o acompanhamento.

Em relação à terceira pergunta, o diretor informou:

O prioritário justamente ao projeto que nós estamos elaborando aqui que é da implementação desses dispositivos sonoros [...] estamos aí monitorando os editais que tem aí destinado para espaços de memória, onde o museu se enquadra. Então nós estamos aqui no meio da elaboração desse projeto, para captar recurso implementar essas medidas. Prioritariamente

é isso, é as estruturas de áudio-transcrição dos textos [...]. Desde o primeiro momento que o museu abriu as portas e nós já recebemos desde o primeiro dia vários usuários de cadeira de rodas que saíram daqui satisfeitos com o acesso. Nós inclusive convidamos, inicialmente, logo no começo do funcionamento do Museu, pelo menos duas pessoas que são usuárias de cadeira de roda para avaliar em nossas estruturas desde a rampa de acesso lá na frente do museu, aonde dá acesso a entrada do museu, ao elevador as rampas internas, a circulação dentro dos espaços expográficos, tudo isso foi pedido para que as pessoas que são que são usuários para que fizessem uma avaliação ou observações a serem melhoradas. Mas a gente até que recebeu uma boa avaliação dessas duas pessoas.

Dessa maneira, na análise do espaço do Museu da Cidade de Vigia, entre os principais desafios de acessibilidade visualizados destacam-se:

- falta de comunicação inclusiva (audiodescrição, legendas, materiais em braile, formatos digitais acessíveis ou maquetes táteis), excluindo visitantes com deficiência auditiva ou visual;
- baixa capacitação da equipe, que atualmente conta com 11 servidores, sendo que quatro fazem a monitoria dos visitantes no espaço de exposição, porém, de acordo com o entrevistado, não têm a qualificação devida e podem não estar preparados para atender visitantes com necessidades específicas, dificultando a experiência e criando barreiras sociais;
- limitação nos recursos interativos e falta de opções multissensoriais, de modo que exposições que dependem exclusivamente de elementos visuais ou textuais podem excluir públicos com deficiências sensoriais, impactando a experiência de visitantes com necessidades diversas.

4. Conclusões

A acessibilidade em museus é um direito fundamental que fortalece a inclusão social e amplia o público participante das experiências culturais. Investir em acessibilidade não apenas cumpre legislações e normativas, mas também valoriza a diversidade e proporciona um ambiente enriquecedor para todos, sem exclusão. A implementação de estratégias integradas, aliando infraestrutura, tecnologia e capacitação, é essencial para tornar os museus acessíveis. Além disso, a adoção de políticas públicas e incentivos para a acessibilidade em espaços culturais pode contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Dessa forma, o compromisso contínuo dos gestores, profissionais e da comunidade é essencial para que os museus sejam espaços onde todas as pessoas possam explorar, aprender e se conectar com o patrimônio cultural e histórico. Museus acessíveis não beneficiam apenas pessoas com deficiência, mas toda a sociedade, promovendo um ambiente mais equitativo e enriquecedor para o compartilhamento da cultura e do conhecimento.

Com isso, após as pesquisas, percebemos que há necessidade de implementar mais ações dentro e fora do Museu da Cidade de Vigia para promover de fato a inclusão e permitir a acessibilidade, como:

- adaptação arquitetônica, como a inclusão de piso tátil;
- tecnologia assistiva, como aplicativos, audioguias, QR Codes com informações acessíveis e dispositivos de realidade aumentada para proporcionar experiências imersivas;
- programação inclusiva, com realização de visitas mediadas em Libras, oficinas sensoriais e exposições táteis para visitantes com deficiência visual; e
- capacitação da equipe, através de treinamentos periódicos sobre inclusão e atendimento ao público com deficiência, garantindo uma recepção acolhedora e informativa.

A promoção da acessibilidade no Museu da Cidade de Vigia é essencial para garantir inclusão, respeito à diversidade e democratização cultural. As ações propostas fortalecem o

papel social do museu como espaço de todos. Investir em acessibilidade é investir em uma sociedade mais justa e participativa.

Referências

G1 PARÁ. História e Cultura: Museu da Cidade de Vigia é reaberto ao público, no Pará. **G1 Pará**, 1 jun. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2024/06/01/historia-e-cultura-museu-da-cidade-de-vigia-e-reaberto-ao-publico-no-para.ghtml>.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

PRAIA de Alter do Chão eleita uma das sete maravilhas do Pará. **O Impacto**, 19 nov. 2011. Disponível em: <https://oimpacto.com.br/2011/11/19/praiadealterdochaoeleitadasesetemaravilhasdopara/>.

SALASAR, Desirée Nobre. **Um Museu Para Todos**: manual para programa de acessibilidade. Pelotas: Ed. da UFPel, 2019.

VIGIA - Igreja da Madre de Deus. **iPatrimônio**, c.2025. Disponível em: <https://www.ipatrimonio.org/vigia-igreja-da-madre-de-deus#!/map=38329>.

O uso dos classificadores na representação visual das metáforas na música “Pérola azulada”

DOI - 10.29327/5663330.1-13

Izanete Almeida Costa

*Acadêmica do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva -
PROFEI/ Universidade Federal do Amapá - UNIFAP
iza.nete@hotmail.com*

Martha Christina Ferreira Zoni do Nascimento

*Doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense,
Professora do Curso de Licenciatura Letras/Libras/Português/
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP*

Palavras-chave: classificadores da Libras, metáforas, música amapaense, tradução, “Pérola azulada”

Área temática: Prática de Acessibilidade Cultural em Espaços Diversos

1. Introdução

Kong (2010) afirma que “a música é um agente ativo na produção e reprodução social e espacial da vida cotidiana”. Trata-se de uma expressão artística rica em metáforas, emoções e imagens sensoriais que, na cultura ouvinte, manifestam-se principalmente por meio da sonoridade. No entanto, para a comunidade surda, o acesso a essas nuances demanda estratégias tradutórias que respeitem as especificidades visuais e espaciais da Língua Brasileira de Sinais (Libras), sem comprometer o sentido original da letra. Nesse contexto, a Libras emerge como um recurso essencial para garantir acessibilidade e inclusão cultural, especialmente quando empregada de maneira criativa e sensível na tradução musical.

A tradução de músicas para Libras vai além da simples sinalização das palavras, exigindo a adaptação de metáforas, emoções e ritmos por meio de elementos visuais e corporais. Entre esses recursos, destacam-se os classificadores, que, conforme Campello (2010, p. 98), “representam as formas

e tamanhos dos referentes, assim como características dos movimentos dos seres em um evento, tendo, pois, a função de descrever o referente dos nomes, adjetivos, advérbios de modo, verbos e locativos”. Tais estruturas conferem maior riqueza imagética às traduções musicais em Libras.

A canção “Pérola azulada”, considerada um clássico da música amapaense, apresenta forte apelo poético e simbólico. Suas metáforas evocam relações entre o ser humano, a natureza, a ancestralidade e a espiritualidade; elementos que, quando traduzidos de maneira visual e expressiva, podem gerar impacto sensorial significativo para a pessoa surda. Segundo autores da literatura regional, “a Música Popular Amapaense (MPA) é um meio de produção e reprodução histórico e social do Amapá e tem importante contribuição para a construção e fortalecimento identitário regional” (Pureza, 2021, p. 4).

Diante disso, este trabalho objetiva analisar o uso dos classificadores em Libras como recurso essencial na tradução da música “Pérola azulada”, evidenciando como esses elementos contribuem para a representação visual das metáforas contidas na letra. Parte-se da hipótese de que a utilização dos classificadores possibilita uma representação mais eficaz das metáforas presentes na obra, promovendo uma experiência sensorial e emocional mais significativa para a pessoa surda.

2. Metodologia

Este estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e analítica, com foco na análise tradutória e semiótica da música “Pérola azulada”, de autoria de Zé Miguel e Joãozinho Gomes. A escolha da canção justifica-se por seu conteúdo poético, sua representatividade cultural e sua temática ligada ao amor pelo planeta Terra e pela natureza.

Para tanto, realizar-se-á uma leitura interpretativa da letra com o intuito de identificar as metáforas visuais, sensoriais e simbólicas, utilizando como referencial teórico a metáfora conceitual proposta por Lakoff e Johnson (2002). Com base

na gramática da Libras e em autores como Quadros (2004) e Fernandes (2010), serão elaboradas propostas de tradução utilizando classificadores específicos para representar cada metáfora identificada.

Posteriormente, a tradução será apresentada a um grupo de, no mínimo, três pessoas surdas. Por meio de entrevistas semiestruturadas, buscaremos compreender os efeitos sensoriais e emocionais provocados pela experiência tradutória, permitindo uma análise mais aprofundada da eficácia comunicativa dos classificadores.

3. Resultados e discussão

A letra analisada apresenta diversas metáforas que demonstram a conexão entre o ser humano e o planeta Terra, como “aprendi voar dentro de você” e “ancorar no espaço”, que sugerem liberdade e acolhimento proporcionados pela natureza. A expressão “pérola azulada” representa a Terra como uma joia rara e valiosa, ressaltando sua cor predominante e importância vital.

Em “minha oca, meu iglu, minha casa”, os autores demonstram diferentes moradias tradicionais, reforçando o sentimento de pertencimento e união com o planeta, independentemente da cultura ou localização geográfica. Já em “a bênção, minha mãe”, a Terra é retratada com figura materna, fonte de proteção e vida. A metáfora “conta no colar de Deus, pendurada” sugere que a Terra é uma peça preciosa inserida no universo divino, atribuindo-lhe valor espiritual e sagrado.

Essas metáforas possuem alto potencial imagético e podem ser eficazmente representadas por classificadores em Libras. Através de configurações de mão, uso do espaço, expressões faciais e movimentos corporais, é possível transmitir não apenas o conteúdo semântico, mas também o tom emocional e simbólico da obra. A tradução com uso de classificadores facilitará a visualização das cenas descritas, despertando sentimentos como pertencimento, respeito e proteção à Terra.

4. Conclusões

Este estudo apresenta os classificadores em Libras como ferramentas fundamentais na tradução de músicas poéticas como “Pérola azulada”. Ao explorar as possibilidades visuais proporcionadas por esses recursos linguísticos, será possível representar de forma concreta as imagens abstratas e simbólicas da canção.

A pesquisa reforça a importância de práticas tradutórias cuidadosas, que valorizem a estética, o conteúdo e a experiência emocional do público surdo. Assim, contribui-se para a ampliação da acessibilidade cultural e para a valorização da música regional amapaense dentro da comunidade surda.

Como sugestões para trabalhos futuros, propõe-se a análise de outras obras musicais regionais e a realização de oficinas de tradução poética em Libras, visando o fomento à inclusão e à promoção das línguas visuais no campo artístico.

Referências

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002.

CAMPELLO, A. **Classificadores em Libras**: uma abordagem linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FERNANDES, S. V. **Classificadores em Libras**: uma abordagem linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

KONG, L. Cultura, economia, política: a música como agente ativo na vida social e espacial. *In*: SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

PUREZA, Benedita Machado. A música popular amapaense como elemento de representação do espaço geográfico: uma leitura sobre paisagem e identidade. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, 2 set. 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/geografia/paisagem-e-identidade>.

QUADROS, R. M. de. **Elementos de gramática de Língua de Sinais Brasileira**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

STROBEL, K. **O que é surdez**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

A inclusão escolar de surdos: relato de experiência sobre a conscientização familiar acerca da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais entre pares

DOI - 10.29327/5663330.1-14

Adinelson Leite da Cruz
*Mestrando em Educação Inclusiva - PROFEI/
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP
nelsonleiteap@gmail.com*

Izanete Almeida Costa
*Mestranda em Educação Inclusiva - PROFEI/
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP*

Ronaldo Manassés Rodrigues Campo
*Doutor em Sociologia, Professor da Universidade
Federal do Amapá - UNIFAP*

Palavras-chave: inclusão, Libras, aprendizagem, família

Área temática: Prática de Acessibilidade Cultural na Educação Básica

1. Introdução

É de se orgulhar que a educação de surdos no Brasil esteja cada vez mais presente de forma efetiva em todos os estados do país. As legislações garantem e recomendam que a Libras seja a língua de instrução do sujeito surdo, metodologia considerada mais eficiente para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos alunos surdos, sendo a língua portuguesa tomada como segunda língua na modalidade escrita.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é relatar o desafio da conscientização de uma família que tem uma filha surda sobre a importância da aprendizagem da Libras entre pares. A abordagem do estudo é de cunho qualitativo, além disso, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica e uma coleta de dados por meio de relato de experiência e observação participante.

Os resultados apontam que, infelizmente, depois de várias tentativas de conversa com a família, a aluna surda ainda não faz acompanhamento para aprendizagem em Libras entre pares no centro indicado pelos profissionais da escola.

2. Metodologia

Para a elaboração deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em materiais disponíveis em sites, livros e periódicos, com o objetivo de reunir estudos que abordam a educação de surdos e os desafios da inclusão desses alunos no ensino regular. A pesquisa bibliográfica, conforme destacam Marconi e Lakatos (2017), permite “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritas de alguma forma”.

No que diz respeito à abordagem metodológica, trata-se de uma pesquisa qualitativa, uma vez que esse tipo de abordagem reconhece que a realidade é múltipla e subjetiva (ontologia), valorizando as experiências dos indivíduos e suas percepções como elementos essenciais para a compreensão do fenômeno estudado (Patias; Hohendorff, 2019).

A técnica de coleta de dados e o lócus da pesquisa foram definidos a partir da observação participante, realizada durante o período de atuação do pesquisador como tradutor-intérprete de Libras/Língua Portuguesa (TILSP) em uma escola pública localizada em uma área periférica da cidade de Macapá, no turno da manhã, atendendo alunos do Ensino Fundamental – anos iniciais e finais. Essa técnica consiste na inserção real do pesquisador na comunidade ou no grupo observado. Como destacam Marconi e Lakatos (2017), na observação participante o pesquisador “se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo à comunidade quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”.

Para a análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo, uma vez que essa técnica “busca fornecer indicadores úteis para os objetivos da pesquisa, auxiliando o pesquisador

a interpretar os resultados obtidos, correlacionando-os com o contexto de produção dos documentos e dos objetivos que os autores tiveram durante a elaboração” (Magalhães Júnior; Batista, 2023).

3. Resultados e discussão

No início deste relato, apresento algumas de minhas formações, conforme previsto no decreto. Desde 2013, sou um admirador e estudioso da Libras, movido pelo desejo sincero de me tornar intérprete para contribuir para a inclusão e o bem-estar das pessoas surdas. Hoje, escrevo este texto com um sentimento de tristeza, por não ter conseguido sensibilizar uma família quanto à importância e à necessidade da Libras como uma das mais eficazes formas de comunicação para a pessoa surda.

O uso da língua de sinais é uma temática que está em evidência atualmente, pois vem contribuir na mudança de cenário e na busca de uma educação de qualidade em que todos possam ter a oportunidade de aprender e assimilar os conteúdos de forma igualitária (Ferreira; Lima; Ferreira, 2021). Vale salientar que é por meio da Libras que os surdos interagem e são incluídos na sociedade. E, apesar de o povo surdo possuir sua própria cultura, deve ter acesso a outras formas de manifestação cultural nos ambientes onde vivem, pois, como previsto nas legislações, aos surdos deve ser garantido o direito à comunicação e à informação por meio da língua de sinais.

Atualmente, convivo em meu ambiente de trabalho com uma pessoa surda que não possui um conhecimento aprofundado da Libras – ela compreende e utiliza apenas alguns sinais básicos. E, infelizmente, percebo como essa limitação impacta diretamente sua vida. Vive estigmatizada, encontra dificuldades para conseguir um emprego, pois sua comunicação é restrita. Muitas vezes, apenas reproduz os sinais dos outros ou se comunica por meio de gestos e mímicas. Essa realidade é exatamente o que eu não desejo para Alice: uma vida à margem da sociedade, privada de oportunidades, de autonomia e do

direito de se expressar plenamente, simplesmente por não ter aprendido a Libras.

4. Conclusões

Relembrar a trajetória da educação de surdos, especialmente no Brasil, e constatar que ainda existem sujeitos surdos que não têm a oportunidade de conhecer e aprender a Libras — o que certamente promoveria sua comunicação e inclusão na sociedade — é profundamente lamentável. A Libras é uma língua viva, com todos os elementos linguísticos de qualquer outra língua natural. Quando o sujeito surdo se torna usuário fluente da Libras, e conta com o apoio da comunidade surda e de intérpretes de Libras, há reais possibilidades de inclusão e de promoção da acessibilidade em diversos contextos sociais. No entanto, para que isso ocorra, é fundamental que a pessoa surda desenvolva domínio sobre essa língua.

Como profissional, carrego a esperança de que um dia verei Alice fluente em Libras, atuando na profissão que escolher com autonomia e orgulho de sua identidade surda. Que sua família possa, o quanto antes, proporcionar-lhe o acesso à Libras, seja por meio do CAS ou de outros espaços que favoreçam esse aprendizado. E que também se envolva no processo, aprendendo a língua de sinais, promovendo a inclusão e a comunicação no ambiente familiar. Assim, junto a outros pares com experiências semelhantes, Alice poderá superar barreiras, afirmar sua identidade e conquistar seus objetivos.

Referências

AMAPÁ (Estado). Decreto n. 2.089, de 01 de julho de 2008. Cria o Centro de Atendimento ao Surdo. **Diário Oficial do Estado do Amapá**, Macapá, 2 jul. 2008.

AMAPÁ (Estado). Lei n. 2.342 de 25 de maio de 2018. Altera a Lei n. 0949, de 23 de dezembro de 2005, que dispõe sobre normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado do Amapá**, 26 mai. 2018. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/SEAD_c60989bad54bf67d7f63be3c55c47333.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar; CRUZ, Janaina Carla da; GARRÃO, Liliane Vieira Vega. **Literatura surda**: produção textual em LIBRAS. Indaial: UNIASSELVI, 2019.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de BRASILEIRO. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 21 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 jan. 2025.

Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 18 out. 2024.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 18 out. 2024.

BRASIL. Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 ago. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 29 jan. 2025.

BRASIL. Lei n. 14. 704, de 25 de outubro de 2023. Altera a Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 out. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm#art1. Acesso em: 20 out. 2024.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlases e desenlaces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

CHAVES, João Marcos. Educação Inclusiva: saiba as atividades do Centro de Atendimento ao Surdo. **Portal Governo do Amapá**, 23 abr. 2020. Disponível em: <https://portal.ap.gov.br/noticia/2304/educacao-inclusiva-saiba-as-atividades-do-centro-de-atendimento-ao-surdo>. Acesso em: 30 jan. 2025.

FERREIRA, Fabrícia; LIMA, Árlon Chaves; FERREIRA, Ivanilton. A importância da LIBRAS no processo de ensino aprendizagem do aluno surdo. *In*: CONEDU, Congresso Nacional de Educação, VII. **Anais** [...]. 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA110_ID9167_04112021213148.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

HONORA, Márcia. **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci. **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 2. ed. Ponta Grossa: Atena, 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

PATIAS, Naiana Dapieve; HOHENDORFF, Jean Von. Critérios de Qualidade para artigos de Pesquisa Qualitativa. **Psicologia em Estudo**, v. 24, p. 1-14, 2019.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura em Letras - LIBRAS na modalidade a distância, 2009. Disponível em: https://www.LIBRAS.ufsc.br/colecaoLetrasLIBRAS/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

**Acessibilidade cultural e a cultura visual:
potencialidades compreensivas da Amazônia amapaense
na obra Pracaxi**

DOI - 10.29327/5663330.1-15

Silvia Marques¹

Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

Cristiane Ferreira²

Universidade Federal do Pará -

Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGArtes/UFPA)

cris.ferreira.ap@gmail.com

Palavras-chave: Acessibilidade Cultural, cultura visual, Amazônia amapaense, Fúlvio Giuliano, audiodescrição

Área temática: Prática de Acessibilidade Cultural na Educação Básica

Introdução

A acessibilidade cultural, compreendida como direito aos sentidos, é uma dimensão essencial na democratização do acesso à arte e ao conhecimento. A cultura visual, por sua vez, amplia o entendimento do olhar como uma construção social, permitindo uma leitura mais abrangente das produções artísticas e de suas projeções no imaginário coletivo (Martins; Tourinho; Martins, 2013). A partir desse pressuposto, este texto busca discutir a acessibilidade cultural sob a óptica da cultura visual, destacando a audiodescrição como ferramenta fundamental para a inclusão e interpretação sensível de obras de arte.

Embora sabendo e considerando como o uso de aplicativos em smartphones tem colaborado para uma leitura mais integrada de imagens, enfatizamos a relevância da audiodescrição (AD) nesse percurso inclusivo, pois, além de complementar e qualificar a compreensão da imagem, é possível disponibilizar esse recurso como material didático a partir da descrição das informações imagéticas. Ou seja,

torna-se importante a utilização da AD como recurso descritivo das imagens tanto nos materiais didáticos como nos espaços educacionais, para o ensino de artes visuais, por exemplo, com o objetivo de promover a autonomia e integração do estudante com ou sem deficiência²⁵.

Segundo Marques (2022), a acessibilidade cultural deve ser compreendida como um direito que se estende para além do acesso físico, alcançando as experiências sensoriais e interpretativas dos sujeitos. Nesse sentido, a audiodescrição se configura como uma possibilidade concreta para ampliar a fruição estética e a compreensão das nuances imagéticas, possibilitando que diferentes públicos participem ativamente da construção de sentidos. Ao descrever obras de arte, essa prática não apenas traduz visualidades em palavras, mas também ressignifica o imaginário e contribui para uma percepção mais inclusiva da cultura visual.

No contexto amazônico, essa discussão se torna ainda mais relevante, especialmente quando consideramos a obra *Pracaxi* (1975), como um exemplo de produção artística que evoca narrativas e simbologias próprias da região. A audiodescrição dessa obra permite que sujeitos com deficiência visual, assim como outros públicos, acessem suas camadas de significado, reconhecendo as particularidades da estética amazônica e sua relação com os modos de vida locais.

A Amazônia, historicamente representada por olhares externos e exotizantes, pode ser reinterpretada através de práticas acessíveis que promovam uma leitura mais sensível e contextualizada²⁶.

²⁵ Embora tendo um avanço considerado na área de educação, a disciplina de Artes Visuais precisa ampliar e fundamentar as questões de acessibilidade e a audiodescrição.

²⁶ A experiência direta com as dinâmicas culturais locais reforça a necessidade de estratégias que possibilitem a participação ativa de todos na construção de significados sobre a Amazônia e sua arte. Dessa forma, ao atentarmos-nos para a construção social do olhar sobre a Amazônia por meio da audiodescrição, ampliamos as potencialidades compreensivas da cultura visual.

Resultados e discussão

Essa perspectiva é fundamentada em pesquisas desenvolvidas desde 2005, iniciadas no âmbito de Trabalho de Conclusão de Curso, aprofundadas em dissertação de mestrado em 2010 e, posteriormente, no doutorado em 2022. Além disso, as vivências cotidianas no território amapaense fornecem um repertório essencial para pensar a cultura visual e a acessibilidade cultural como dimensões interligadas.

A acessibilidade cultural, ao garantir esse direito aos sentidos, não apenas democratiza o acesso à arte, mas também promove a valorização de múltiplas formas de percepção e entendimento do mundo, tornando a experiência estética mais inclusiva e significativa para todos os sujeitos.

Metodologia: obra Pracaxi e audiodescrição

A deficiência visual não pode ser um impedimento para que os indivíduos convivam e acessem bens culturais. Pensamos que a educação e o ensino de arte, especialmente, ajudam-nos a pensar e garantir esse acesso à cultura visual e à audiodescrição. É preciso prezar a participação social e política da pessoa com ou sem deficiência visual²⁷. Daí a importância de audiodescrever uma obra que foi feita em 1975 pelo artista plástico Fúlvio Giuliano (1939 -2007).

²⁷ Ressaltamos que a audiodescrição para fins didáticos contribuiu para a construção do repertório imagético da PcDV, a partir dos apontamentos dos consultores, em relação aos roteiros que buscaram priorizar informações contextualizadas com o conteúdo do material didático acessibilizado.



Assim morreu Pracaxi (1975).
Óleo sobre tela (70x80 cm). Macapá -AP.
Fonte: Acervo da pesquisa

A pintura a óleo sobre tela “Assim morreu Pracaxi”, criada por Fúlvio Francesco Giuliano, em 1975, mede 70 por 80 cm e retrata uma cena do cotidiano em Santana, Amapá (Ferreira, 2021). No centro da composição, em primeiro plano, encontra-se Pracaxi, um homem negro de cabelos e barba grisalhos, em aparente estado de falecimento. Ele está sentado na calçada, vestindo uma camisa amarela entreaberta e calças brancas. Suas mãos repousam à frente do corpo, a esquerda sobre a coxa e a direita apoiada no chão, como se ainda buscasse sustentação. Duas velas acesas ladeiam seu corpo, simbolizando um velório improvisado.

À direita de Pracaxi, um policial da Guarda territorial, uniformizado com boné, calça e camisa em tom de ocre, com cinto e botas pretas, observa a cena com as mãos postas à frente, em sinal de respeito. A insígnia azul da Guarda Territorial do Amapá (a polícia local) adorna a manga da camisa do policial e representa a presença tardia do Estado (Ferreira; Ferreira, 2021).

Em segundo plano, um balcão laranja com detalhes em azul faz a separação entre a cena de Pracaxi desumanizado. Sobre o balcão, duas garrafas e um copo à esquerda sugerem um ambiente de bar. Atrás do balcão, dois homens testemunham a cena. O homem à direita, negro e baixo, veste uma camisa listrada em branco e lilás. À esquerda, um homem pardo de estatura mediana, cabelos grisalhos e camisa escura, com expressão apática, observa o policial posto em vigilância.

A parede ao fundo, pintada em tons vibrantes de roxo, contrasta com o laranja do balcão e o amarelo da camisa de Pracaxi, intensificando o drama da cena. A iluminação focaliza o corpo de Pracaxi e o policial, enquanto os demais elementos da composição se mantêm em tons mais sóbrios, guiando o olhar do observador para o ponto central da narrativa, a morte de Pracaxi.

Conclusões

A compreensão ampliada da cultura visual enquanto direito aos sentidos pode expandir as possibilidades de fruição e interpretação da arte, bem como a participação de públicos diferentes na construção de realidades. Ao discutir a cultura visual e a audiodescrição como estratégias para garantir a acessibilidade cultural, entendemos que esse direito está vinculado ao acesso à educação, assegurando outras dimensões de fruição do nosso patrimônio cultural, fortalecendo e reelaborando a compreensão de como imagens e obras de arte são partilhadas.

Contudo, é necessária uma maior atenção para a acessibilidade na esfera educacional e, mais especificamente, no processo de formação docente quanto ao uso da AD como

uma ferramenta pedagógica inclusiva (Vergara-Nunes, 2016). Não há mais como adiar a inserção de conteúdos formativos sobre a utilização de recursos de tecnologia assistiva e acessibilidade comunicacional na formação inicial e também na formação continuada de professores de todos os níveis e modalidades. Evidencia-se o desafio de formar professores com capacidade para realizar a AD na produção de materiais didáticos utilizados nos espaços educacionais.

É preciso, portanto, ampliarmos discussões e reflexões sobre os imaginários da Amazônia. E todas as pessoas, com deficiência ou não, têm o direito de fazer parte desse debate. É pelos sentidos que enxergamos essa possibilidade. Assim, a audiodescrição na obra Pracaxi revela camadas de significado que, muitas vezes, uma leitura simplista e desatenta cairia no óbvio do que é a representação da Amazônia.

A acessibilidade cultural pode ser tomada como uma ponte para o sensível, reafirmando a construção social do olhar no viés da cultura visual, entendendo-se a importância de práticas que valorizem os sentidos em promoção das poéticas dos vínculos (Marques, 2022) que se organizam nas comunidades emocionais das Amazônias.

Entendemos que esses encaminhamentos teóricos e metodológicos abrem caminhos para novas e outras experiências no ensino de arte que integrem dimensões visuais como inseparáveis da arte.

Referência

BRAGA, K. B. **A formação docente em audiodescrição: produção de videoaulas acessíveis.** 2018. 272 f. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

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). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015.

CARNEIRO, B. C. dos S. **Repensando o roteiro de audiodescrição para o público com deficiência intelectual**. 2015. 284 f. Dissertação (Mestrado em Tradução Audiovisual e Acessibilidade) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

FERREIRA, Cristiane M. C. Fúlvio Giuliano: Arte, Ribeiridade e processos educativos no Amapá (1962 -1983). **Arteriais**, Belém, v. 7, n. 13, jun. 2021, p. 58-68.

FERREIRA, Cristiane M. C.; FERREIRA, Idelson Maciel. Desenhos, imagens e os cadernos de catequese: educação e produção padre Fúlvio Giuliano. *In*: ARAÚJO, Luciano Magnus de; COSTA, Silvia Carla Marques (orgs.). **Cultura, Imagem e Contextos**: processos de pensamento e pesquisa na Antropologia, Sociologia e Artes Visuais. Macapá: UNIFAP, 2021, p. 105-126.

MARQUES, Silvia. Acessibilidade Cultural: inquietações, provocações e desejos de formação docente em Artes Visuais. *In*: PAULA, Emerson de; FONSECA, José Flávio Gonçalves da; PELAES, Márcia (orgs.). **Acessibilidade Cultural no Amapá II**. São Paulo: e-Manuscrito, 2022.

MARTINS, R.; TOURINHO, I.; MARTINS, A. Entre subjetividades e aparatos pedagógicos: o que nos move a aprender? **Visualidades**, Goiânia, v. 11 n. 2, p. 63-64, jul./dez. 2013.

VERGARA-NUNES, E. **Audiodescrição didática**. 2016. 412 f. Tese (Doutorado Acadêmico em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

Acessibilidade Cultural entre pesquisa e expansão do ensino de Arte nas Amazônias

DOI - 10.29327/5663330.1-16

Ana Carolina dos Olhosdelua
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP
anacarinadosolhosdelua@gmail.com

Silvia Marques
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

Palavras-chave: Acessibilidade Cultural, ensino de arte, videoperformance, audiodescrição

Área temática: Práticas de Acessibilidade Cultural na Educação Básica

1. Introdução

O texto está conectado ao estudo investigativo do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá (TCC-CLAV-UNIFAP), cujas reflexões se desenvolveram a partir da observação da dinâmica e ocupação de mulheres brecholeiras no espaço urbano, tomando como campo empírico a cidade de Macapá/AP. A pesquisa se desdobrou a partir da observação das interações, percepções e convivências dessas mulheres, cujos saberes e práticas configuram singularidades e nos sugerem modos de relacionar ensino e aprendizagem. Aspectos que dialogam diretamente com dinâmicas educativas no ensino de arte.

2. Metodologia

A investigação adotou como percurso metodológico a produção de dados cotidianos em formato de diário pessoal, o que favoreceu uma escuta e um olhar mais atento, evidenciando

de igual modo a emergência de categorias filosóficas e epistêmicas que desafiam as concepções tradicionais. Toma-se o artesanato cultural de Mills (2009) como conceito que se refere a uma forma de fazer sociologia que valoriza a interação entre o observador e o observado. Assim, a escrita acadêmica e a produção de uma videoperformance têm no horizonte qualitativo tanto conexões com a pesquisa quanto a projeção de uma vida para o ensino de arte.

Destacamos, além do convívio com mulheres brecholeiras na urbe, a produção e participação em eventos como performer. Isso implicou nossa amplitude sobre o que é fazer ciência e o saber ser professor(a) de arte. Esse modo, além de respeitar as variadas formas de produção de saberes, enxergou na pluralidade de posicionamentos que caminhos são diversos, caminhos possíveis de aprendizagem situados, ou seja, na Amazônia Amapaense.

3. Resultados e discussão

Apetece-nos desde o início desta investigação que os resultados da pesquisa possam apontar para a necessidade de repensar as formas de apresentação e disseminação do conhecimento no ensino de arte, sobretudo no que concerne à acessibilidade cultural e à participação efetiva nos processos de aprendizagem. Sugerindo novas formas de relações, seja como produção de dados, apresentação e divulgação de conhecimento, seja como articulação do ensino de arte com a vida, sendo sensíveis à dimensão situada da Amazônia e às pessoas com deficiência (Pereira; Marques, 2024, p. 120).

Para além da escrita acadêmica tradicional, a pesquisa culminou na produção de uma videoperformance com audiodescrição intitulada *Molambo de Kulembé*²⁸, que, além de evidenciar um circuito artístico na cidade de Macapá, oferece

²⁸ O nome da videoperformance faz referência a duas palavras de origem africana: Molambo quer dizer retalho, resto de tecido; Kulembé trata-se de uma referência regionalizada aos negros pertencentes ao Quilombo do Curiaú, em Macapá- AP, e quer dizer “roupa usada”, sendo também o nome do bloco carnavalesco dessa comunidade quilombola.

aos alunos e professores novas referências para a produção sensorial com arte.

A escolha desse formato atende a dois desafios fundamentais da pesquisa: primeiro, a ampliação das possibilidades de compartilhamento dos saberes produzidos, permitindo que a investigação alcance públicos diversos por meio de uma experiência estética acessível e imersiva; segundo, a valorização de materiais didáticos elaborados por professores atentos às demandas da acessibilidade cultural, garantindo que a arte e o conhecimento estejam disponíveis de maneira inclusiva.

Assim, a pesquisa reafirma que a acessibilidade cultural não deve ser apenas uma pauta complementar, mas uma premissa ética e epistemológica que reconfigure o alcance do ensino de arte. Ao integrar a audiodescrição como ferramenta pedagógica, amplia-se a compreensão das poéticas do sensível, estimulando processos investigativos e educativos que dialoguem com múltiplas formas de percepção e de pertencimento. Sabendo que a investigação não apenas propõe novas abordagens metodológicas para a produção de conhecimento, mas também para reorientarmos a ação educativa em arte. Sugerindo caminhos concretos para a construção de um ensino mais democrático, sensível e estético, alinhado às singularidades das Amazônias (Marques, 2024).

A acessibilidade cultural, compreendida como direito inalienável, constituiu eixo transversal na investigação, revelando a necessidade de repensar as condições de participação dos corpos nos processos de aprendizagem. O estudo evidenciou que a compreensão de outras dimensões epistêmicas, especialmente aquelas afrorreferenciadas nas Amazônias, possibilita o florescimento de poéticas vinculadas à experiência vivida. Dessa maneira, ao integrar perspectivas ancestrais e populares ao ensino de arte, reafirma-se a importância da sensibilidade e da pluralidade de repertórios como elementos fundamentais na construção de uma educação estética e socialmente engajada (Pereira; Marques, 2024, p. 123).

4. O audiovisual como artesanato cultural no ensino de Arte

O processo metodológico que resultou na produção da videoperformance *Molambo de Kulembé*²⁹ evidencia a pesquisa como um artesanato cultural (Mills, 2009) cuja construção analítica se orientou pela cultura visual, bem como pelo compromisso com a acessibilidade cultural no ensino de arte. Entendemos que a escolha do formato audiovisual com audiodescrição não apenas amplia o alcance da investigação, mas também reafirma a necessidade de respeitar e incluir pessoas com deficiência nos processos educativos, elevando os meios comunicacionais da acessibilidade cultural.

A elaboração do vídeo seguiu um percurso que integrou produção e registros sensoriais imersivos do circuito artístico de Macapá, estruturando-se como um material didático que potencializa a experiência reflexiva, estética. Considera-se a audiodescrição, nesse contexto, não apenas um recurso técnico, mas uma mediação poética que permite a expansão das formas de percepção e interação com a arte, promovendo a inclusão de diferentes corporalidades e sensibilidades no aprendizado.

Ao tomar as poéticas dos vínculos das comunidades emocionais como inspiração epistêmica, o vídeo *Molambo de Kulembé*³⁰ configura-se como uma proposição metodológica que ressignifica os modos de ensinar e aprender arte. Essa abordagem não apenas valoriza repertórios culturais diversos, mas também instaura novas formas de pertencimento e participação, alinhadas com a demanda contemporânea por uma educação mais sensível, reflexiva, que proporcione o reconhecimento de si e do entorno, fortalecendo saberes

²⁹ Videoperformance disponível em: www.youtube.com/@AnaCarolinadosOlhosdelua

³⁰ A videoperformance, como pontuado anteriormente, é pensada a partir de vivências existentes no cotidiano da Amazônia Amapaense, vivências das pessoas que ocupam as ruas da cidade de Macapá - AP. Comunicando principalmente a existência de mulheres em situação de rua e das mulheres brecholeiras. Intervindo através da movimentação do corpo sinuoso em resistência. Além da criação do figurino composto de um vestido, uma máscara e um par de sandálias feitos das sobras e de retalhos de tecidos descartados que compõem a ação performática. Questionando também “o que fazemos com as sobras?”.

que muitas vezes foram excluídos em detrimento de outras referências que não têm nada a ver com o pertencimento dos povos da floresta (Malheiros, 2021).

É emergente, portanto, falarmos, compreendermos e vivermos outras proposições para as ações educativas neste novo tempo. A pesquisa apontou que o ensino de arte, quando pensado a partir de dispositivos acessíveis e orientado pelo respeito à diversidade sensorial e cultural, torna-se um campo fértil para experiências que transcendem a transmissão de conteúdos, instaurando relações mais profundas entre arte, vida e coletividade.

5. Conclusões

Em 2024, participamos da primeira edição do “Norte de Arte Acessível: Ciclo de Formação em Acessibilidade Cultural”, com a reflexão “Do materno ao curso de formação de educadores em Artes Visuais” (2024), em que discutimos as dificuldades pessoais e profissionais em ser mãe de uma criança com deficiência e estudante de Licenciatura que sente a ausência do aprofundamento dos conhecimentos em Acessibilidade Cultural no âmbito universitário. O que reflete na produção de dados como pesquisa acadêmica e elaboração artística de um audiovisual a partir da performance “Molambo”, de Ana Carolina dos *OlhosdeLua*, apresentada na 1ª Mostra Vento, do Projeto Mizura de Performance de 2025 (Mizura, 2 fev. 2025).

Essa troca de experiência potencializou novas ações, e estimamos que esse diálogo nos permita dar mais um passo na busca de promover uma ação necessária para o currículo educacional e docente em Artes. Como afirma Marques (2024), em “Horizontes para Acessibilidade Cultural: textura, cheiros, sabores e audiodescrição - outras demandas em Artes Visuais”, é nas disciplinas educacionais de Fundamentos e práticas do Ensino de Artes Visuais e Estágio Supervisionado que a formação de docentes de Artes Visuais vivencia as discussões e ações sobre as demandas das pessoas com deficiência no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNIFAP.

Referências

MALHEIROS, B.; PORTO, C. W.; MICHELOTT, F. **Horizontes amazônicos**: para pensar o Brasil e o mundo. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo; Expressão Popular, 2021.

MARQUES, S. Tramas da Acessibilidade Cultural na Licenciatura em Artes Visuais: trançados de uma docência inclusiva. *In*: CARVALHO, Adélia A. S.; MOREIRA, Adriana; PAULA, Emerson de; FONSECA, José Flávio G. (orgs.). **Norteando Experiências em Acessibilidade Cultural**. São Paulo: e-Manuscrito, 2024.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MIZURA (@mizura.performance). A primeira Mostra VENTO de 2025 aconteceu dia 31 de janeiro na Rampa do Açaí com a Ana Carolina dos Olhosdelua (AP). Instagram, 2 fev. 2025. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DFkpiYUpqI8/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==.

PEREIRA, A. C.; MARQUES, S. Do maternar ao curso de formação de educadores em Artes Visuais. *In*: CARVALHO, Adélia A. S.; MOREIRA, Adriana; PAULA, Emerson de; FONSECA, José Flávio G. (orgs.). **Norteando Experiências em Acessibilidade Cultural**. São Paulo: e-Manuscrito, 2024.

PEREIRA, A. C.; MARQUES, S. Memórias ancestrais e saberes afrorreferenciados: percepções inventivas de uma performance cultural na Amazônia Amapaense. *In*: CARVALHO, Adélia A. S.; MOREIRA, Adriana; PAULA, Emerson de; FONSECA, José Flávio G. (orgs.). **Epistemologias afrorreferenciadas e suas cenas**. São Paulo: e-Manuscrito, 2024.

Contribuições no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdocegos: estratégias de ensino de atividades da vida diária (AVDs)

DOI - 10.29327/5663330.1-17

Odinete Silva da Conceição Senna¹
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP
odinete.senna.unifap.t5@gmail.com

José Flavio Gonçalves da Fonseca²
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP
flaviofonseca@unifap.br

Palavras-chave: surdocegueira, educação especial, recursos pedagógicos, acessibilidade

Área temática: Prática de Acessibilidade Cultural na Educação Básica

1. Introdução

A educação escolar brasileira é um direito de todos os cidadãos, garantido pela Constituição Federal de 1988. Com a intenção de aplicar esse direito para as pessoas com deficiência, foram regulamentadas, a partir do Decreto-Lei n.º 7.611 de 2011, as salas do AEE (Atendimento Educacional Especializado), que são responsáveis pela identificação, elaboração e organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, levando em consideração as necessidades específicas do aluno, conforme podemos ver nos objetivos descritos:

I – Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

- II – Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011).

De acordo com o “Censo Escolar da Educação Básica – 2023”, o número de matrículas da educação especial chegou a 1,8 milhão, sendo listados os seguintes tipos de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades: deficiência intelectual, autismo, deficiência física, deficiência múltipla, baixa visão, deficiência auditiva, altas habilidades/superdotação, surdez, cegueira e surdocegueira. Desses, a menor porcentagem de matrículas corresponde aos alunos surdocegos, perfazendo 0,03% (cerca de 693). No que diz respeito ao estado do Amapá, os dados mais atuais disponíveis são do ano de 2020, que apontam que houve 6.381 matrículas da educação especial; dessas, 43% foram para os anos iniciais do ensino fundamental.

Para atender à crescente demanda de atendimento desses alunos, os profissionais precisam estar preparados e bem instruídos³¹. Para isso, são necessários materiais e estudos que versem sobre as mais diversas temáticas escolares.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é: apresentar estratégias efetivas para a formação continuada de professores, capacitando-os para melhor atender às necessidades de alunos surdocegos, com orientações sobre o ensino de atividades de vida diária (AVDs). Como objetivos específicos, buscamos: desenvolver estratégias específicas, criar e compartilhar métodos, bem como realizar o levantamento das dificuldades encontradas por professores no ensino de alunos surdocegos.

³¹ Nesse caso, por meio de formação continuada, acesso à material didático adaptado ou instruções.

2. Metodologia

Para este estudo adota-se como metodologia a pesquisa-ação, visando desenvolver ações que possam resolver problemas oriundos de uma questão específica. Ademais, conforme é explicado por Tozoni-Reis (2009), essa metodologia está ligada à ideia de coletividade, já que pesquisadores e representantes envolvidos na situação problemática colaboram de maneira ativa. A escolha se dá por entendermos que a pesquisa-ação tem a capacidade de transformar resultados em ações tangíveis, reconhecendo experiências sociais e escolares como pilares essenciais para a construção de saberes voltados à educação.

Em seguida, buscaremos nos canais oficiais da Secretaria Municipal da Educação de Macapá/AP dados sobre o quantitativo de alunos do ensino básico com surdocegueira matriculados na rede pública de ensino. Partindo disso, analisaremos as perspectivas dos professores que atendem esses alunos, a fim de entender quais as suas dificuldades no ensino, para assim definir quais questões precisam ser abordadas mais emergencialmente no material que será produzido, tendo em vista a temática das AVDs.

Verificaremos ainda cartilhas produzidas em outros estados do país voltadas para o ensino de alunos surdocegos, para termos algum tipo de direcionamento com base no que já há produzido. Após a produção desse material, pretendemos entrar em contato com as Secretarias de Educação do Estado, no intuito de disponibilizar a sua distribuição, assim como a divulgação do material *online*.

3. Resultados e discussão

A surdocegueira: perspectivas socioeducacionais

A surdocegueira é definida como uma deficiência que compromete, em diferentes graus, os sentidos da visão e da audição. A privação dos dois canais responsáveis pela recepção de informações a distância afeta o desenvolvimento

da comunicação e da linguagem, a mobilidade, a autonomia, o aprendizado etc. (Brasil, 2003).

As perspectivas de ensino escolar para pessoas com essa deficiência são descritas por Nascimento e Costa no livro “Descobrimo a surdocegueira: educação e comunicação”, no qual há relatos sobre o ensino de ferramentas para comunicação como o alfabeto datilológico e o braile, descrevendo histórias de alunos que chegaram a altos graus de titulação acadêmica. Partindo dessas reflexões, as autoras indicam que, “apesar das complicações na aquisição do sistema de comunicação impostas pelos comprometimentos auditivo e visual, é possível ter acesso às informações, aos conteúdos e às habilidades socioculturais” (Cader-Nascimento; Costa, 2010, p. 18).

O documento “Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira / múltipla deficiência sensorial”, do MEC, indica práticas a serem adotadas no ensino de alunos com surdocegueira:

Essas crianças precisam ser encorajadas a desenvolver um estilo de aprendizagem próprio para compensar suas dificuldades visuais e auditivas e para estabelecer e manter relações interpessoais. Portanto, as trocas interativas das crianças precisam estar orientadas para o desenvolvimento dos sentidos remanescentes, entre eles, cutâneo, cinestésico (corporal - articulações e músculos; e, sensorial - visceral), gustativo e olfativo, como forma de acesso à informação na ausência dos sentidos da visão e audição (Brasil, 2003, p. 12)

Para que o aluno possa se desenvolver, exercitando não só os conteúdos escolares, mas também relações interpessoais para além do convívio familiar, é necessário que ele esteja inserido no ambiente escolar. E para isso, além de outras práticas, o aluno com surdocegueira precisa desenvolver as

atividades de vida diária (AVDs), que contribuem diretamente para a sua autonomia e, conseqüentemente, favorecem a permanência escolar desse aluno. Entendemos que essas atividades deveriam ser, em primeira medida, aplicadas pela família, no entanto, dada a baixa produção e divulgação de materiais instrutivos, elas acabam recorrendo à escola³² para só assim desenvolver essas práticas com a criança/adolescente.

As atividades de vida diária ou AVDs são definidas como tarefas essenciais que realizamos no dia a dia para exercitar/ manter autonomia, como: tomar banho, escovar os dentes e mastigar, por exemplo. Para além de autocuidados, também englobam a leitura de bulas, o entendimento acerca da importância de documentos pessoais, que por sua vez corroboram o entendimento da pessoa como cidadã.

Sendo assim, a escola é uma importante aliada no desenvolvimento da autonomia desses alunos, partindo de atividades rotineiras e adentrando as práticas voltadas para o ensino do braille, a língua de sinais tátil, o tadooma, entre outros.

4. Conclusões

Para contribuir para a minimização das discrepâncias educacionais, as cartilhas educativas voltadas para professores podem ser uma estratégia de ensino mais rápida e pontual, uma vez que se trata de “uma publicação de caráter informativo ou pedagógico, constituída de linguagem clara e objetiva em conteúdo e forma” (Giordani; Pires, 2020, p. 6). Em sua construção, para que possa cumprir seu papel de circulação, estabeleceremos um diálogo com o público-alvo, visando considerar pontos e dificuldades dos professores acerca da nossa temática.

³² Esse fato foi observado durante minha experiência como educadora do ensino especial.

Referências

BRASIL. Ministério da Cultura. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira / múltipla deficiência sensorial**. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2009.

BRASIL. Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 31 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2023 – Divulgação dos resultados**. Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 31 out. 2024.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. P. R. **Descobrimo a surdocegueira: educação e comunicação** [online]. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

GIORDANI, A. T.; PIRES, P. A. B. F. **Normas editoriais, orientação aos autores**: cartilhas. Jacarezinho: Editora UENP, 2020.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

O ensino colaborativo como prática no contexto amazônico: experiências no uso de tecnologias assistivas para alunos surdos

DOI - 10.29327/5663330.1-18

Raimundo Gomes Luz^{1*}

Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

raymundogomes@outlook.com

Maria do Carmo Lobato da Silva²

Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

Yollanda Karoline Costa Sousa³

Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

Palavras-chave: ensino colaborativo, inclusão educacional, educação inclusiva, tecnologias assistivas

Área temática: Prática de Acessibilidade Cultural na Educação Básica

1. Introdução

A inclusão escolar tem sido amplamente debatida nas últimas décadas, com foco na criação de ambientes de aprendizagem acessíveis a todos os estudantes, independentemente de suas condições. No contexto da inclusão, o ensino colaborativo se destaca como uma ferramenta crucial para a participação plena de alunos com deficiências, facilitando o acesso ao currículo e à interação escolar.

Este estudo teve como finalidade discutir estratégias para adaptar o currículo e as atividades escolares, explorando a experiência de uma aluna surda, chamada ficticiamente de Vitória, do 5º ano do ensino fundamental, destacando estratégias colaborativas entre professores da classe regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o uso de tecnologias assistivas.

A pesquisa apresenta uma experiência vivenciada no período pandêmico, entre os anos de 2020 e 2021, na Escola Estadual João Brazão da Silva, localizada em uma área remota do estuário Amazônico, onde a aluna surda era a única integrante da educação especial. E, diante dessa vivência, com os estudos no curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UNIFAP), em 2023, definimos, a partir da problemática, buscar compreender de que maneira em áreas longínquas do estuário amazônico o ensino colaborativo associado ao uso de tecnologias assistivas pode promover o processo de inclusão de alunos surdos em turmas regulares.

A distância da capital do Amapá e o contexto da pandemia de Covid-19 limitaram significativamente o acesso ao suporte presencial do AEE. Durante a experiência, o planejamento colaborativo entre o professor da classe comum e o do AEE foi fundamental, com apoio de um intérprete de Libras e o uso de tecnologias assistivas, como amplificação sonora e tablets. O sistema FM utilizado transmitia o som diretamente ao aparelho auditivo de Vitória, melhorando a qualidade do som percebido e facilitando a captação das falas dos professores e colegas. Os tablets, equipados com aplicativos de transcrição de voz em texto, garantiram à aluna acesso instantâneo ao conteúdo falado durante as aulas, promovendo um ambiente de engajamento ativo.

O ensino colaborativo se mostrou eficaz na criação de ambientes inclusivos, bem como a implementação de tecnologias assistivas, como o sistema de amplificação sonora e os tablets, foi essencial para melhorar a clareza da comunicação e facilitar a participação ativa da aluna nas aulas. O ensino colaborativo, apoiado por tecnologias assistivas e recursos pedagógicos, pode ser uma solução viável para a inclusão de alunos surdos, permitindo seu desenvolvimento integral e participação plena na comunidade escolar.

2. Metodologia

A metodologia adotada neste estudo buscou compreender como o ensino colaborativo aliado às tecnologias assistivas

promove a inclusão de alunos surdos em turmas regulares em regiões remotas do estuário amazônico. A pesquisa, de abordagem qualitativa, a partir da compreensão de Creswell (2007), usando, portanto, métodos múltiplos que são interativos e humanísticos, estruturou-se em duas etapas: revisão bibliográfica e estudo de caso. Na primeira etapa, realizou-se uma revisão teórica com base em autores como Gomes e Prado (2021) e Razuck e Cavalcante (2024), que destacam a importância da colaboração docente e do uso de recursos assistivos na inclusão educacional. A segunda etapa consistiu na realização de um estudo de caso na Escola Estadual João Brazão da Silva, com foco na participação de uma aluna surda do 5º ano do ensino fundamental em sala de aula regular.

A coleta de dados utilizou observação participante e entrevistas semiestruturadas com os profissionais envolvidos no processo educacional da aluna. As atividades foram planejadas de forma colaborativa, com adaptações curriculares específicas. A análise interpretativa dos dados considerou os registros das observações e os relatos dos professores e intérprete de Libras, permitindo avaliar o impacto das estratégias colaborativas na aprendizagem e inclusão da aluna. O embasamento teórico sustentou as análises e possibilitou um diálogo consistente entre os dados empíricos e os referenciais, culminando em uma discussão sobre os desafios e conquistas da inclusão escolar na perspectiva da prática colaborativa.

3. Resultados e discussão

Os resultados da experiência de ensino colaborativo realizada na Escola Estadual João Brazão da Silva, somados à análise reflexiva dos autores elencados na pesquisa, revelaram avanços significativos na participação e aprendizagem de uma estudante surda do 5º ano do ensino fundamental na classe regular, durante os anos de 2020. Este relato detalha a aplicação de estratégias colaborativas e o uso de tecnologias assistivas, oferecendo uma visão sobre como essas práticas pedagógicas possibilitaram o desenvolvimento acadêmico e social da aluna. A colaboração entre os docentes se deu com o professor da

classe regular aplicando as estratégias e adaptações sugeridas pelo professor do AEE, bem como discutindo o desempenho da aluna, ajustando as abordagens pedagógicas, no intuito de garantir que suas necessidades fossem atendidas, criando um ambiente educacional inclusivo, proporcionando à aluna um suporte robusto e contínuo.

Síntese da avaliação de Vitória com uso de estratégias do ensino colaborativo e tecnologias assistivas

Área de avaliação	Estratégia de ensino colaborativo e tecnologia assistiva	Resultado
Socialização	Intérpretes de Libras Recursos visuais e tecnologia assistiva para leitura e escrita	Boa interação, participação ativa em grupo, com seguimento de regras
Cognição / Inteligência	Atividades em grupo desafiadoras facilitadas por intérpretes de Libras	Compreensão e realização de instruções, atingiu objetivos propostos, usa estratégias diferenciadas

Quadro elaborado pelos autores, 2024

Observa-se, a partir do quadro da síntese da avaliação da aluna Vitória, que a colaboração entre professores e o uso de tecnologias assistivas, como amplificação sonora e tablets, foram fundamentais, especialmente durante a pandemia de Covid-19, quando o suporte presencial era limitado. Os impactos trazidos pelas estratégias de ensino colaborativo e pelo uso das tecnologias assistivas foram observados na potencialidade de Vitória na interação social.

A colaboração entre professores da educação regular e da educação especializada, conforme recomendado por Gomes e Prado (2021) e Razuck e Cavalcante (2024), foi fundamental para adaptar o ensino às necessidades individuais da aluna. No entanto, é crucial continuar aprimorando as estratégias de apoio

para fortalecer suas habilidades linguísticas e garantir sua plena participação em todas as atividades escolares. A experiência na Escola Estadual João Brazão da Silva sublinha a importância da colaboração e do uso de recursos assistivos para alcançar uma educação inclusiva de qualidade.

4. Conclusões

O trabalho, portanto, apresenta dados de uma vivência em uma escola da Amazônia Amapaense com uma aluna surda, nos anos de 2020 e 2021, em período da pandemia de Covid-19, em que, além do distanciamento geográfico, o cenário de saúde pública restringia os acessos e/ou contatos, levando os professores a buscarem estratégias diante de sua realidade não somente para a realização do processo de ensino-aprendizagem, mas sobretudo para a garantia de direitos, como a inclusão escolar.

Somando tal experiência aos conhecimentos adquiridos no curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UNIFAP) de 2023, é possível concluir que a parceria colaborativa entre os professores da classe regular, do AEE e intérprete e a avaliação contínua foram essenciais para potencializar o ensino conforme as necessidades específicas da aluna, e garantir a participação de todos em sala de aula foi fundamental para se tornar um ambiente favorável de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Verificou-se ainda que as tecnologias assistivas ajudaram a aluna surda, ficticiamente denominada de Vitória, a superar barreiras de aprendizagem, permitindo a compreensão e o envolvimento com o conteúdo de maneira mais eficaz. A experiência demonstrou que a educação inclusiva, quando bem implementada, pode proporcionar oportunidades significativas para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional de todos os alunos, em particular daqueles que são públicos da educação especial.

Referências

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GOMES, Eva Pauliana da Silva; PRADO, Edna Cristina do. Educação especial e inclusão: o que dizem os professores nos primeiros anos de carreira docente na rede pública municipal de ensino em Macéio - AL? **Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, v. 20, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/19176>. Acesso em: 2025.

RAZUCK, Renata Cardoso de Sá Ribeiro; CAVALCANTE, Sheila da Cruz Ribeiro. Educação Especial: recomendações teóricas sobre como tornar uma escola inclusiva. **Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 6, n. 1, 2024. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/315>. Acesso em: 2025.

**Salas de leitura acessíveis:
a leitura como experiência cultural inclusiva**

DOI - 10.29327/5663330.1-19

Marília do Espírito Santo Cunha
*Mestranda em Educação Inclusiva - PROFEI/
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP*
marilia.cunha.unifap.t4@gmail.com

Selma Gomes da Silva
*Orientadora - PROFEI/ Universidade
Federal do Amapá - UNIFAP*
selma@unifap.br

Palavras-chave: Acessibilidade Cultural, Educação Básica, inclusão, sala de leitura, leitura inclusiva

Área temática: Prática de Acessibilidade Cultural na Educação Básica

1. Introdução

A acessibilidade cultural, um direito fundamental defendido na Constituição Federal, também repercute nas Diretrizes Nacionais de Educação Especial, no contexto da Educação Básica (Brasil, 2008). No cerne da escola primária, esse direito demonstra-se vital nas práticas pedagógicas que visam assegurar uma oportunidade igual na cultura e na leitura.

As salas de leitura acessíveis surgem como lugares superimportantes para impulsionar a leitura como experiência cultural inclusiva, permitindo que alunos com deficiência participem de vivências literárias memoráveis. Santos e Oliveira (2020) defendem que as bibliotecas escolares têm um papel muito social, sendo locais de interação cultural, os quais devem receber todos os alunos.

Então, a análise tem a intenção de perscrutar as ações de acessibilidade cultural na educação fundamental, com especial atenção às salas de leitura, que operam como instrumentos de inclusão. O estudo indica que o acesso à leitura deve contemplar

múltiplos formatos e linguagens, respeitando as características individuais de cada estudante, visando solidificar o senso de identidade e a formação de identidades culturais distintas.

2. Metodologia

Uma revisão integrativa da literatura com foco qualitativo, almejando mapear e compreender estudos acadêmicos sobre acessibilidade cultural em bibliotecas escolares da educação fundamental. A pesquisa explorou a Biblioteca Virtual em Saúde BVS, o LILACS e o Google Acadêmico, utilizando os descritores-chave acessibilidade cultural, educação inclusiva, salas de leitura, leitura inclusiva e, claro, educação básica. Artigos publicados entre 2013 e 2023, acessíveis por completo e privilegiando práticas pedagógicas inclusivas no mundo da leitura foram incluídos. Em seguida, quinze estudos foram selecionados pra compor o corpo de análise.

3. Resultados e discussão

Os resultados da pesquisa indicam que muitos estudos reconhecem a sala de leitura como um lugar com grande potencial para inclusão cultural (Silva; Ferreira, 2021), mas, por outro lado, surgem obstáculos em sua aplicação, especialmente em relação à formação dos profissionais, à disponibilidade de material acessível e à própria estrutura dos espaços.

Entre as práticas consideradas agentes de acessibilidade cultural, encontram-se: livros em braile, audiolivros, livros com imagens e outras formas alternativas; aquelas rodinhas de leitura com apoio de professores para alunos com ou sem dificuldades; projetos de contação de histórias, incluindo vídeos com Libras, dramatizações e objetos sensoriais (Santos; Oliveira, 2020); adaptar o ambiente físico com móveis acessíveis, sinais visuais e sonoros.

A análise ainda mostra que ler, quando vira uma experiência cultural de verdade, vai além de só entender as palavras, é sobre criar significados e compartilhar histórias

importantes da vida, como a UNESCO (1994) profere, mostrando a importância de espaços inclusivos e que valorizem a cultura.

Contudo, a falta de políticas escolares bem estruturadas e a escassez de recursos didáticos ainda criam obstáculos para a prática da inclusão (Castro; Almeida, 2018). Além disso, a pesquisa destaca o valor do trabalho em conjunto, sala de aula e AEE (Atendimento Educacional Especializado) junto à biblioteca, e sem esquecer a boa escuta das famílias dos alunos.

4. Conclusões

Ler de forma acessível é um caminho poderosíssimo rumo à democratização cultural nas escolas. Essas salas que abrigam a leitura acessível revelam-se locais fantásticos, favorecem práticas escolares que incluem todos os estudantes e colaboram para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos discentes, sobretudo aqueles que enfrentam desafios. Mesmo assim, para que esse se firme de vez como um cantinho cultural para todos, é fundamental investir sempre na formação dos professores, adquirir materiais acessíveis, melhorar o espaço físico e valorizar as múltiplas formas de expressão. Portanto, é indispensável o fortalecimento das políticas públicas voltadas à acessibilidade cultural e o estímulo à criação de projetos interdisciplinares que promovam a leitura como um direito de todos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CASTRO, S. F. de; ALMEIDA, M. A. de. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

SANTOS, L. B. dos; OLIVEIRA, C. M. de. Acessibilidade cultural e bibliotecas escolares: práticas inclusivas no ambiente de leitura. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 3, p. 1-21, 2020.

SILVA, R. A. da; FERREIRA, M. C. Inclusão cultural e leitura: experiências acessíveis na educação básica. **Cadernos CEDES**, v. 40, n. 111, p. 270-289, 2021.

UNESCO. **Educação Inclusiva**: o caminho para o futuro. Declaração de Salamanca. Espanha: UNESCO, 1994.

Teatro, Libras e pantomima: caminhos de acessibilidade para alunos com baixa visão no 9º Ano - PIBID – Escola Maria do Carmo Viana dos Anjos

DOI - 10.29327/5663330.1-20

Iara Piris¹

*Universidade Federal do Amapá/
Departamento de Letras e Artes
iarapirisunifap@gmail.com*

Stéfhanly Borges²

*Universidade Federal do Amapá/
Departamento de Letras e Artes*

Marília Navegante³

*Secretaria de Estado da Educação - SEED/AP
marilia.navegante.ap@gmail.com*

Palavras-chave: PIBID, Teatro, Libras, pantomima, baixa visão

Área temática: Práticas de Acessibilidade Cultural na Educação Básica

1. Introdução

A arte teatral é um meio expressivo e inclusivo que permite múltiplas formas de comunicação. Quando associada à Libras (Língua Brasileira de Sinais) e à pantomima, pode se tornar uma ferramenta poderosa para ampliar o acesso à cultura e à educação para estudantes com deficiência visual. Este projeto propõe a experimentação de práticas teatrais acessíveis, explorando a pantomima como linguagem cênica e a Libras como apoio comunicativo em sala de aula com uma turma de 9º ano, incluindo dois estudantes com baixa visão, Robert e Ana Maria.

Portanto, esse projeto visa a utilização de técnicas como a pantomima — expressão corporal silenciosa — aliada à Libras para promover uma experiência sensorial acessível, valorizando

a comunicação não verbal e o gesto como linguagem. A relevância se dá por integrar ensino, arte e inclusão.

2. Metodologia

Busca-se investigar e aplicar práticas teatrais inclusivas, utilizando a pantomima e a Libras como instrumentos de acessibilidade, começando por:

1. diagnóstico inicial com levantamento das necessidades dos estudantes;
2. oficinas práticas de teatro com foco em pantomima;
3. introdução de sinais básicos em Libras relacionados ao teatro;
4. desenvolvimento de cenas curtas criadas pelos alunos;
5. apresentação final com mediação acessível.

3. Resultados e discussão

No primeiro contato com os alunos, eles se mostraram dispostos a participar das atividades, que não foram colocadas como obrigação – esperamos o tempo deles para entender a proposta, pois antes da participação do PIBID na escola eles não estavam abertos para dinâmicas teatrais. Os alunos com baixa visão, no primeiro momento, foram guiados pela descrição dos movimentos, feita pelas bolsistas; em outra dinâmica, os colegas de turma realizaram cenas improvisadas com eles de forma pré-combinada e com localização indicada.

Atualmente, estamos em processo de estudo corporal por meio de dinâmicas em grupo, uma vez que esse é o primeiro contato da turma com pantomima na prática, e muitos alunos se sentem inibidos nessas atividades, segundo relatos deles na primeira aula. A proposta inicial da professora era fazer uma apresentação da pantomima clássica, arte cênica que usa gestos, expressões faciais e movimentos para comunicar ideias e sentimentos sem ou com poucas palavras, utilizando também maquiagem, roupa branca e preta e luvas brancas.

Mas, ao entender as questões em sala, os alunos concordaram em conhecer a pantomima aos poucos e, primeiramente, fazer improvisações com máscara, até se sentirem confortáveis para futuras provocações.

Após os primeiros contatos com a turma, em meio às dinâmicas teatrais empreendidas e orientadas pela Libras, demarcamos na metodologia a inserção de processo plástico (confeção de máscaras brancas) na intenção de refletir sobre o “eu” e o “outro”, enquanto cada um produzirá sua máscara e, em momento posterior, a usará no exercício expressivo, corporal, individual e coletivo. Buscando desenvolver em cena provocações que denotem a fruição almejada quanto à acessibilidade dos experimentos teatrais.

Portanto, o projeto em apresentação se encontrava no início de seu cronograma no momento desta escrita, com encerramento previsto para junho de 2025. Nesse sentido, é previsto que mudanças metodológicas ocorram e que o uso de linguagem corporal como forma de comunicação seja aprofundado e ampliado à medida que sensibilizarmos os estudantes.

Desse modo, caminhamos em diálogo entre a *técnica teatral* e sua *acessibilização* no processo de ensino, aprendizagem e inclusão de estudantes nas atividades artísticas. Em momento posterior, será analisado qual ou quais os impactos da experiência empreendida na aprendizagem e na expressão dos alunos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

LANE, Harlan; BAKER, Charlotte. **Língua de Sinais: estudos e perspectivas**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

RABELLO, Roberto Sanches. **Teatro-educação**: uma experiência com jovens cegos. Salvador: EDUFBA, 2011.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A Linguagem da Encenação Teatral**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SILVA, Cláudia Cristina da *et al.* **Acessibilidade Cultural no Amapá II**. Macapá: UNIFAP, 2022.

Índice Remissivo

- acessibilidade comunicacional - 68, 73, 74, 128
- acolhimento - 19, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 32, 49, 50, 54, 96, 111
- Artes Visuais - 31, 41, 42, 44, 45, 49, 52, 53, 58, 124, 131, 135
- atividades da vida diária (AVD's) - 137, 138, 139, 141
- audiodescrição - 13, 14, 15, 16, 31, 67, 68, 69, 70, 74, 75, 106, 123, 124, 125, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135
- Carnaval - 89, 90, 91, 92, 93, 101
- cidadania - 19, 79, 81, 93, 103
- Constituição Federal de 1988 - 73, 74, 77, 83, 137, 149
- dança - 58, 73, 74, 76, 83
- deficiência visual - 22, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 105, 107, 124, 125, 153
- democratização - 93, 95, 101 107, 123, 151
- direito/ direitos - 20, 21, 30, 41, 42, 43, 44, 48, 51, 52, 57, 58, 59, 74, 75, 76, 77, 79, 81, 84, 85, 86, 90, 92, 97, 98, 107, 117, 118, 124, 127, 128, 133, 137, 147, 149, 151
- direito à cultura - 73, 74, 76, 77, 80, 82, 89
- direito aos sentidos - 41, 44, 46, 51, 52, 53, 95, 96, 123, 125, 127
- diversidade - 14, 20, 33, 36, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 53, 57, 58, 59, 61, 74, 76, 85, 86, 89, 91, 93, 96, 97, 107, 135
- Educação Básica - 9, 20, 58, 59, 65, 67, 70, 71, 81, 115, 123, 131, 137, 138, 143, 149, 150, 153
- educação inclusiva - 19, 20, 21, 22, 23, 48, 57, 58, 59, 96, 143, 144, 147, 150

educação musical - 33, 34, 37, 39, 60

escuta - 41, 45, 49, 85, 131, 151

formação docente - 41, 42, 52, 57, 58, 60, 127

História - 46, 59, 67, 69, 70, 82

Lei Brasileira de Inclusão - 21, 73, 74, 75, 77, 80

leitura - 28, 30, 41, 47, 60, 69, 70, 74, 110, 123, 124, 128, 141, 146, 149, 150, 151

Libras/ Língua Brasileira de Sinais - 14, 15, 16, 17, 22, 24, 27, 59, 75, 105, 107, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 118, 144, 145, 146, 150, 153, 154, 155

mobilidade - 41, 80, 81, 95, 97, 98, 140

música - 34, 37, 38, 39, 57, 58, 59, 60, 61, 92, 109, 110, 112

necessidades educacionais específicas - 20, 21, 29, 32, 57

Norte - 9, 13, 17, 57, 65, 81, 135

Norte de Arte Acessível - 9, 13, 17, 57, 65, 81, 135

patrimônio cultural - 79, 82, 83, 90, 92, 101, 102, 107, 127

poética/ poéticas - 51, 52, 73, 75, 76, 77, 110, 112, 128, 133, 134

política pública/ políticas públicas - 17, 41, 59, 60, 77, 97, 107, 151

surdo/ surdos/ surdocego/ surdocegos/ surdocegueira - 16, 47, 59, 112, 116, 117, 118, 137, 138, 139, 140, 143, 144, 145

Teatro - 9, 13, 14, 16, 17, 58, 65, 153, 154

tecnologia assistiva/ tecnologias assistivas - 15, 28, 35, 36, 75, 97, 107, 128, 143, 144, 145, 146, 147



www.emanuscrito.com.br

Formato do livro - 14cm X 21cm

1ª edição

Esta obra decorre do evento formativo presencial II NORTE DE ARTE ACESSÍVEL: CICLO DE FORMAÇÃO EM ACESSIBILIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, realizado em Macapá no período de 23 a 26 de abril de 2025, empreendido de forma conjunta pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) através do Curso de Licenciatura em Teatro, pela Universidade do Estado do Amapá (UEAP) e pelo Instituto Federal do Amapá (IFAP) e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através do Edital Nº 14/2024 PROGRAMA DE APOIO A EVENTOS NO PAÍS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA (PAEP-EB), sobre Arte/Educação e Acessibilidade Cultural, destinado a docentes da Educação Básica, com ênfase às atuações na área de Arte e Inclusão e estudantes de Cursos de Licenciatura.

Realização:



Financiamento:



ISBN 978-85-93955-78-5



978-85-93955-78-5