

Habilidades socioemocionais e inclusão: O caso da licencianda Tétis

RESUMO

As Habilidades Socioemocionais (HSE) capacitam os discentes para torná-los autônomos e protagonistas de suas próprias aprendizagens. Quando direcionadas numa perspectiva inclusiva, dentro da educação superior, elas podem auxiliar os alunos com deficiência durante seu processo de inclusão e formação. Embora elas não devam significar diminuição das responsabilidades institucionais, se mostram potencialmente protetivas à inclusão quando tais instituições são omissas. Diante disso, nosso objetivo foi compreender as possíveis contribuições das HSE de uma licencianda do curso de Biologia com deficiência auditiva e visual durante seu processo de inclusão acadêmica. Para isso, optamos por uma abordagem qualitativa, através do método de estudo de caso, utilizando como instrumento de coleta a entrevista semiestruturada, com aplicação da análise textual discursiva para o tratamento dos dados. As entrevistas foram aplicadas à aluna, à mãe dela, à intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e a uma professora da graduação, que foi indicada pela discente. A análise mostrou, que durante a vida acadêmica, a licencianda tem tido aprendizado socioemocional principalmente nos campos da extroversão e da abertura a novas experiências, ampliando também habilidades ligadas à conscienciosidade, com especial influência positiva da intérprete e negativa de alguns colegas do curso. Consideramos que esta investigação ainda é inicial e destacamos a necessidade de que pesquisas futuras possam abordar tais temáticas, apresentando as suas relações de forma mais ampla.

Palavras-chave: Desenvolvimento de habilidades;
Inclusão educacional; Pessoa com deficiência;
Ensino superior.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva, de acordo com o *Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação* (UNESCO, 2019), corresponde ao “processo de fortalecimento da capacidade do sistema educacional em alcançar todos os estudantes” (p. 47). Para tanto, os sistemas de ensino necessitam adequar suas culturas e práticas de modo a que garantam uma educação efetiva para todas as pessoas, potencializando sua participação nos contextos sociais em que estiverem inseridas e minimizando toda a forma de exclusão social (Borges et al., 2017).

Joanna Angélica Melo de
Andradeⁱ
Universidade Federal
de Sergipe, Brasil

Alice Alexandre Paganⁱⁱ
Universidade Federal
de Sergipe, Brasil

É importante salientar que a inclusão vem sendo mais frequentemente estudada na educação básica em comparação aos outros níveis de ensino. Contudo, algumas pesquisas nesta perspectiva são desenvolvidas também no ensino superior, como o trabalho realizado por Castanho e Freitas (2006), que apresenta uma reflexão sobre a prática docente diante da educação inclusiva na universidade. Nesse trabalho, as autoras destacaram a necessidade de adequação das instituições de ensino superior para a promoção da inclusão de alunos com deficiência e dão ênfase à necessidade de uma maior capacitação dos professores para favorecer a inclusão.

Outra pesquisa que aborda a inclusão na universidade é a de Ferrari e Sekkel (2007), que discutiram sobre os desafios da educação inclusiva neste nível. As autoras analisaram desde o ingresso ao ensino superior até às maiores dificuldades para a permanência dos alunos com algum tipo de deficiência. Consideraram que os vestibulares competitivos podem tornar a entrada de alunos com alguma deficiência no curso superior um sonho difícil de ser alcançado. Quanto aos desafios da permanência, destacaram as deficiências na formação dos docentes do ensino superior, principalmente para lidar com a diversidade dos alunos.

Fernandes (2014) abordou o processo de inclusão de alunos surdos e/ou com deficiência auditiva nas disciplinas da área das ciências exatas da Universidade Federal de Sergipe (UFS). A autora buscou compreender a realidade vivida por esses alunos em suas dinâmicas de estudo, as principais dificuldades enfrentadas e as possíveis barreiras pedagógicas e atitudinais nesse processo. A desinformação sobre a surdez, a falta de apoio dos docentes, de conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a de sinais específicos para o ensino dessas ciências foram as principais barreiras observadas.

Para finalizar essa breve abordagem da produção acadêmica no que se refere à inclusão no ensino superior, destacamos o trabalho de Cruz (2016), que buscou identificar as percepções dos docentes sobre a inclusão das pessoas com deficiência na UFS, assim como compreender o que há em comum e de divergente nos relatos dos professores e alunos, com ou sem deficiência, sobre o processo de inclusão no ensino superior. O maior desafio destacado por todos os participantes da pesquisa foi a acessibilidade arquitetônica, posto que a estrutura dos prédios da universidade não estava adequada à diversidade de percepções dos estudantes. Como exemplo, as pistas táteis estavam soltas, inadequadas ou com falhas, os elevadores não funcionavam e a comunicação em braile estava incorreta na identificação dos prédios da instituição.

Ressaltamos que pesquisas como as citadas anteriormente se mostram relevantes, pois, de acordo com Vargas (2006), este é um nível de ensino que exige mais autonomia do aluno, e com isso a estrutura das universidades pode apresentar algumas barreiras. Entre estas, podemos destacar principalmente as relacionadas às questões pedagógicas e de acessibilidade.

No primeiro caso, alguns autores apontam o despreparo dos professores, como consequência das lacunas presentes na formação docente, a qual está presa principalmente a aspectos teóricos e filosóficos de cada disciplina em detrimento dos aspectos pedagógicos (Corrêa, 2016; Poker et al., 2018). Seguindo esse pensar, Rodrigues (2018) ressalta que essas lacunas podem ser evidenciadas no currículo dos cursos relacionados ao ensino de Ciências,

os quais necessitam ser enriquecidos com estratégias que possibilitem o entendimento, mesmo que relativo, dos diferentes tipos de deficiência.

No quesito acessibilidade, ressaltam-se banheiros inadequados e escadas que não permitem o acesso ao banheiro, aos andares superiores e à biblioteca, a ausência ou poucas vagas prioritárias de estacionamento e a precariedade de sinalização para acessibilidade no *campus* (Borges et al., 2017; Mazzoni et al., 2000; Nuernberg, 2008; Santos, 2012).

Desta forma, a inclusão se torna uma realidade importante, uma vez que ela caminha para a construção de uma sociedade mais ética e igualitária, ao considerar as diversidades existentes não mais como um obstáculo a ser superado, mas como um fator essencial para o estabelecimento de relações interpessoais mais profundas e positivas. Com isso, é urgente abandonar o modelo social de deficiência que se centraliza no indivíduo, apontando suas insuficiências como barreiras, e antes pensar num sistema que questione o que está em desacordo no mundo externo e a nível institucional (Borges et al., 2017).

Neste sentido, é necessário um olhar cuidadoso para compreender o mundo, as políticas públicas e principalmente os relacionamentos interpessoais. Assim, educar para a diversidade mostra-se uma tarefa complexa que implica grande empenho de todos (Del Prette, 2008).

Um dos caminhos para ir ao encontro desta proposta é observar e compreender as Habilidades Socioemocionais (HSE) que os indivíduos apresentam, e, segundo Del Prette e Del Prette (1999), este tema não é indiferente a pesquisadores, professores, pais e alunos.

Compreender melhor as emoções, assim como sua relação com a cognição, a saúde física e a saúde mental do professor, é importante diante das exigências desta profissão. Assim, a abordagem das HSE mostra-se relevante na medida em que elas podem ser aprendidas e aprimoradas, o que potencializa a bagagem interna do professor durante sua atuação (Marques et al., 2019).

Ainda, ao tratarmos da inclusão de uma licencianda do curso de Biologia, o olhar para as HSE faz-se pertinente, na medida em que o ensino de Ciências é uma área do saber que estimula o senso investigativo. De acordo com Wilsek e Tosin (2009), com essa característica pedagógica:

o aluno é conduzido a aprender a resolver e resolver para aprender, implica mobilizá-lo para a solução de um problema e a partir dessa necessidade que ele começa a produzir seu conhecimento por meio da interação entre pensar, sentir e fazer. (p. 4)

Várias habilidades podem ser observadas e desenvolvidas ao longo da vida acadêmica do indivíduo, uma vez que as HSE podem ser aprendidas nos diversos contextos de vida, através das interações sociais, sendo importantes para a formação do sujeito emocionalmente saudável (Rosin-Pinola et al., 2017). O desenvolvimento destas habilidades possibilita ao indivíduo ter estabilidade emocional, na medida em que o ajuda a entender e controlar seus sentimentos e a manter um bom relacionamento com os colegas e professores. De acordo com Cooper et al (2009), isso ocorre porque as HSE estimulam a adoção de posturas equilibradas durante a resolução de conflitos, a lidar

com as dificuldades e a manter-se perseverante na busca dos objetivos. Tais estratégias favorecem a regulação emocional durante situações estressantes e proporcionam o desenvolvimento de melhores meios para manejá-las, o que se revela efetivo no bem-estar psicológico e emocional de grupos expostos a grandes cargas de estresse (Marques et al., 2019).

Desta forma, quando conduzidas adequadamente, as HSE podem capacitar os discentes para torná-los autônomos e protagonistas de sua própria aprendizagem, o que se mostra um fator de proteção especialmente quando as instituições falham ou se omitem no trabalho de os apoiar. Além disso, elas auxiliam os discentes a manterem interações sociais mais profundas e positivas.

Diante do exposto, buscamos compreender as contribuições das HSE de uma licencianda do curso de Biologia para o seu processo de inclusão acadêmica.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS EM FOCO

De acordo com Cordeiro et al. (2016), as habilidades socioemocionais objetivam possibilitar aos trabalhadores melhores *performances* em suas atividades. O conceito surgiu na área da formação profissional e, em seguida, é introduzido no campo da educação, no qual encontrou um terreno fértil.

Segundo Cohen (2001), isto se torna possível visto que o desenvolvimento das HSE pelo sujeito envolve a empatia com os outros e, sobretudo, consigo mesmo, possibilitando ao discente o meio pelo qual poderá ser capaz de lidar com uma variedade de desafios durante o processo de aprendizado. É nesse sentido que articular as HSE e o ensino de Ciências se torna enriquecedor, uma vez que o ensino dessa disciplina se baseia na seleção de conteúdos com finalidades utilitárias, que possibilitam pensar e decidir sobre o próprio corpo, ou até mesmo sobre as problemáticas e futuro do planeta (Marandino et al., 2009). Para que tais abordagens se tornem eficientes necessitam de diversas habilidades por parte do docente e dos discentes.

Santos e Primi (2014) agrupam as HSE em cinco domínios da personalidade humana – o *Big Five* –, que são considerados:

constructos latentes obtidos por análise fatorial realizada sobre respostas de amplos questionários com perguntas diversificadas sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo poderia ter. Quando aplicados a pessoas de diferentes culturas e em diferentes momentos no tempo, esses questionários demonstraram ter a mesma estrutura fatorial latente, dando origem à hipótese de que os traços de personalidade dos seres humanos se agrupariam efetivamente em torno de cinco grandes domínios. (p. 16)

Os cinco domínios do *Big Five*, que adaptamos para este trabalho como categorias de análise de entrevistas, são, segundo Santos e Primi (2014):

- 1) *abertura a novas experiências* – engloba competências como curiosidade, imaginação e criatividade. É definido como o interesse e disposição para vivenciar novas experiências;
- 2) *consciência ou conscienciosidade* – neste domínio encontramos competências como disciplina, responsabilidade, autonomia e autorregulação, e deliberação. É definido como a tendência para ser organizado, esforçado e responsável;
- 3) *extroversão* – aqui encontramos habilidades como simpatia, autoconfiança, entusiasmo e sociabilidade. Estas competências capacitam o indivíduo a buscar seus interesses com energia em direção ao mundo externo e às pessoas;
- 4) *cooperatividade* – tolerância, simpatia, altruísmo, modéstia e cooperatividade relacionam-se com este domínio. Performando uma tendência a agir de modo cooperativo, favorece a participação em grupo;
- 5) *estabilidade emocional ou neuroticismo* – esta dimensão se relaciona com a capacidade de possuir consistência emocional, o que evita mudanças bruscas de humor e abrange características como autocontrole, calma, confiança e otimismo.

Notamos que as HSE podem ser uma base teórica relevante no novo cenário da educação brasileira, e a cada dia ganha a estima de pesquisadores no Brasil. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), juntamente com o Instituto Ayrton Senna e o Ministério da Educação brasileiro (MEC), tem realizado testes de desempenho para mensurar as HSE e sua influência na aprendizagem, no sentido de organizar o investimento em políticas públicas.

2.2. HSE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

A formação de professores necessita passar por mudanças; dentre elas, uma das mais representativas é a que questiona as concepções de senso comum dos docentes que consideram o ensino como uma tarefa fácil. Barreiras como esta, presentes na formação de professores, serão transpostas quando “as vivências escolares dos futuros docentes forem mais positivas, mas isso ... não pode ser um argumento para preconizar sua segregação, e sim para generalizar a exigência de transformações a todo o sistema educativo” (Carvalho & Gil-Pérez, 2011, p. 71).

O exercício da docência é caracterizado por muitos como uma das profissões mais exaustivas. Isso requer pensar em formas efetivas que potencializem os recursos do professor para lidar com as atribuições de sua atividade. E que, ao mesmo tempo, possam proporcionar o aumento do seu bem-estar emocional e psicológico (Marques et al., 2019).

Uma dessas estratégias de repensar a atividade docente pode ser através do investimento nas HSE destes profissionais, ainda conforme os autores supracitados; assim, o professor pode se sentir mais preparado para lidar com as próprias emoções e as dos seus alunos, uma vez que a saúde emocional corresponde ao bem-estar psicológico mais abrangente, que

se relaciona com a qualidade das relações, o modo como sentimentos são administrados e as dificuldades naturais do cotidiano.

Para os professores de Ciências, um dos maiores desafios é romper com a visão equivocada de que a ciência é produzida em uma cadeia padronizadora de procedimentos que, ao final do processo, encontra um resultado esperado (Marandino et al., 2009). Pozo e Crespo (2009) reforçam que a falta de interesse dos alunos em aprender Ciências pode estar relacionada a algumas ideias inadequadas sobre a natureza filosófica dessa disciplina, acreditando que ela corresponde a um tipo de conhecimento neutro, desarticulado das questões sociais e superior a outros saberes, como o do senso comum, que culturalmente é mais utilizado.

Monteiro (2002) realçou que novas pesquisas começaram a analisar o trabalho docente por outros aportes, os quais não visam identificar os erros, as deficiências e os problemas presentes no processo ensino-aprendizagem. Elas buscam compreender as características destes docentes, desde a instituição nas quais atuam até ao contexto cultural, social e político, nos quais estão imersos, almejando identificar suas motivações, lógicas e opções. Estas pesquisas, sobre a relação dos professores com a prática pedagógica, mostraram que os mesmos manifestam conhecimentos próprios e complexos e que refletem nas situações de ensino/aprendizagem vivenciadas.

É possível aprimorar a prática pedagógica ao percebermos que ensinar é uma tarefa intencional, que por isso mesmo não é linear, tornando-se dependente do contexto social. Desta forma, refletir sobre o ensino significa pensar no destino de quem está sendo educado, descobrir os meios necessários para que nós, professores, possamos tomar consciência e nos posicionar na instituição formativa, na sociedade e diante das inter-relações de todas as ordens em nosso contexto de vida (Veiga, 2007). Segundo Veiga (2007), “ensinar implica interações concretas entre pessoas. O ensino é uma atividade que se manifesta concretamente no âmbito de interações humanas” (p. 22).

Quanto à questão do saber do professor, Tardif (2012) enfatiza que, para compreendê-lo, é fundamental associá-lo às realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os docentes estão inseridos, e não o analisar de modo isolado, como se esse saber fosse uma categoria autônoma e separada dos contextos de vida desse profissional. Devemos reconhecer que, para ensinar verdadeiramente, nós podemos construir uma gama de habilidades plurais, fundamentais, que se desenvolvem antes, durante e depois do processo de formação docente.

Isto posto, espera-se que nós, professores de Ciências, sejamos capazes de analisar e resolver problemas conceituais e do cotidiano, selecionar e organizar conteúdos e propostas metodológicas mais pertinentes à nossa realidade e de nossos alunos, estruturar e realizar pesquisas, além de desenvolver formas avaliativas ao processo de aprendizagem dos mesmos (Veiga, 2007). Nesse sentido, compreendemos que a tarefa docente está associada a algumas habilidades importantes para a boa realização do nosso trabalho, algumas delas intrínsecas ao campo afetivo.

No caso das Ciências Biológicas, maior compreensão dos aspectos afetivos da aprendizagem e das HSE pode ser importante para maior aproximação do estudante com a natureza e, conseqüentemente, com maior

qualidade de vida. Krasilchik (2008) reforça essa posição ao considerar que a ciência proporciona o desenvolvimento de compreensões mais abrangentes, por envolver assuntos relacionados à natureza e ao ser humano; assim, o indivíduo passa a atuar em tomadas de decisões de interesse individuais e coletivas, ao considerar a relação entre humanos e a biosfera.

Ao trabalhar com aspectos práticos que podem ser observados, sentidos e experimentados, o ensino de Ciências Naturais e Biologia torna-se terreno fértil para o desenvolvimento das HSE. Desta forma, consideramos que a abordagem destas habilidades no campo educacional pode trazer contribuições significativas. Marques et al. (2019) trazem, em sua pesquisa, resultados promissores nessa perspectiva. Eles apontam que o desenvolvimento das HSE evidencia impactos positivos possibilitando aos professores maior bem-estar e eficácia de ensino, além de promover um clima mais favorável à aprendizagem em sala de aula.

Outros trabalhos trazem a proposta do desenvolvimento das HSE na educação. Abed (2016), por exemplo, visou sintetizar as considerações apresentadas no Fórum Internacional de Políticas Públicas, ocorrido em março de 2014, o qual serviu de base filosófica e teórica para a construção de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento das HSE nas instituições escolares. O trabalho desenvolvido por Cordeiro et al. (2016) objetivou compreender, durante um processo interventivo para a promoção de HSE, as concepções de jovens e adultos matriculados em cursos tecnológicos do Instituto Federal de Educação. E o de Paranhos (2017), que mais se aproxima da nossa pesquisa, buscou compreender as relações existentes entre inovação e HSE a partir das falas de alguns graduandos de um curso de Biologia.

Diante do exposto, analisar as relações existentes entre as HSE e a formação docente mostra-se uma alternativa relevante quando se pretende compreender o processo de formação de professores dentro da perspectiva da inclusão, na medida em que, sob o olhar das HSE, podem-se compreender aspectos antes não observados, que são intrínsecos a cada ser humano.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Diante da natureza de nossa pesquisa, ela se classifica como exploratória, dentro de uma abordagem qualitativa. Conforme Minayo e Sanches (1993), essa abordagem é caracterizada pela subjetividade e promove uma estreita aproximação entre sujeito e objeto de estudo visando à compreensão das relações humanas.

Ao dar voz e visibilidade a uma aluna com deficiência de um curso de licenciatura em Biologia, na tentativa de compreender as questões afetivas que contribuem para seu aprendizado, optamos pelo método estudo de caso. De acordo com Ventura (2007), esse tipo de estudo “visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações” (p. 384).

A coleta dos dados foi feita através da aplicação de entrevista semiestruturada, mediante o uso de um roteiro orientador que foi elaborado com base na literatura sobre formação de professores de Ciências e Biologia,

afetividade e inclusão, tendo sido previamente avaliado por um grupo de três pesquisadores com experiência na área da educação científica.

As entrevistas foram aplicadas a uma aluna com Deficiência Visual (DV), do tipo baixa visão, que também possui Deficiência Auditiva (DA) do tipo moderada, matriculada no curso de Biologia, licenciatura da Universidade Federal de Sergipe (UFS), no Brasil.

Conforme a Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008, do Ministério da Saúde do Brasil (2008), que dispõe sobre o atendimento à pessoa com deficiência visual na atenção básica de saúde no Brasil, a pessoa com deficiência visual é aquela que apresenta baixa visão ou cegueira. Ainda conforme a Portaria citada, a baixa visão ocorre quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor que 0,3 e maior que 0,05 (Ministério da Saúde do Brasil, 2008).

Quanto à deficiência auditiva, o *Guia de Orientações na Avaliação Audiológica Básica* (Sistema de Conselhos de Fonoaudiologia, 2017) destaca que existe uma classificação de acordo com o grau de comprometimento auditivo, levando em consideração os limiares tonais, que podem ser definidos como a menor intensidade de som que alguém consegue ouvir em 50% dos estímulos realizados. A Organização Mundial da Saúde (2014) utiliza esses graus para classificar os níveis da deficiência auditiva, que, em adultos, pode ser considerada leve, em limiar total, entre 26 e 40 decibéis (dB); moderada, entre 41 e 60 dB; severa, entre 61 e 90 dB; e profunda, em limiar acima de 91 dB.

A entrevista não necessitou de adaptações, porque a licencianda consegue ouvir com o auxílio de aparelho auditivo e faz leitura labial. Realizamos entrevista também com a mãe dessa aluna, a professora que ela indicou como importante para seu desempenho no curso e a intérprete de LIBRAS, que esteve com ela durante os primeiros períodos do curso.

Este trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), com número de parecer 2.164.561, visando garantir a proteção dos participantes ao destacar os riscos e benefícios da pesquisa. Ainda, para obedecer às questões éticas e resguardar o anonimato das envolvidas, resolvemos dar a elas o nome de quatro importantes titânides da mitologia grega.

Para Pouzadoux et al. (2001), titânides são seis Deusas gregas, filhas da união entre Urano, deus do Céu, e Gaia, deusa mãe-Terra. Destas seis, designamos a deusa Tétis para representar a licencianda com deficiência, a deusa Réia para simbolizar a mãe da licencianda, a deusa Febe simbolizando a professora e a deusa Têmis a intérprete de LIBRAS.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de março e maio de 2017. A primeira delas foi realizada com Tétis, a licencianda com deficiência, e durou cerca de uma hora. A segunda entrevista foi a de Réia, a mãe da licencianda, e durou também, aproximadamente, uma hora. A terceira foi a de Febe, a professora no curso de Biologia, ao longo de mais ou menos 30 minutos. E, finalmente, Têmis, a intérprete de LIBRAS, numa entrevista com duração de, aproximadamente, 20 minutos.

Em seguida, iniciamos a fase de análise, que se orientou pela preocupação de identificar e compreender a dinâmica das cinco categorias socioemocionais do *Big Five* no processo de formação da futura professora de Biologia, Tétis. Adotamos, como referencial para esta etapa, a Análise Textual Discursiva

(ATD) de Moraes e Galiuzzi (2006), a qual consideramos ser a mais propícia diante do material de que dispomos.

4. RESULTADO E DISCUSSÃO

A partir dos relatos de todas as entrevistas, buscamos identificar e descrever quais as principais HSE que a licencianda Tétis apresentou. Utilizamos como categorias de análise, para compreensão das habilidades socioemocionais de Tétis, os domínios presentes nos constructos latentes de personalidade, denominados por *Big Five*, conforme proposta de Santos e Primi (2014): abertura a novas experiências, conscienciosidade, extroversão, cooperatividade e estabilidade emocional.

4.1. ABERTURA A NOVAS EXPERIÊNCIAS

Essa dimensão diz respeito ao facto de o indivíduo ter disposição e interesse para vivenciar novas experiências, estar inserido em novos contextos. Ela requer algumas características do mesmo, como: curiosidade, imaginação, criatividade e prazer pelo aprender (Abed, 2016).

A entrada na universidade aparece como um acontecimento relevante na vida de Tétis, visto que, após o ingresso no ensino superior, a licencianda passa gradativamente a mostrar-se mais aberta às novas experiências, pois, segundo ela, a vida acadêmica está lhe possibilitando ter novas oportunidades de conhecer lugares e pessoas:

As experiências estão contribuindo muito, porque a universidade me trouxe uma oportunidade de sair mais de casa, por exemplo, porque eu era muito caseira, não saía com os amigos, então comecei a ter mais amizades, é... essa experiência contribuiu bastante pra questão da relação, é... essa questão do estágio, essa questão de disciplinas, que faz com que a gente faça viagens, eu nunca tinha feito viagens, minha mãe sempre foi superprotetora . . . a universidade, ela praticamente foi uma porta aberta para as novas experiências. (Tétis - licencianda)

Percebemos também neste relato que a superproteção da mãe pode atuar como inibidora do desenvolvimento deste domínio do *Big Five*. Nesse sentido, Glat (1998) destaca que a família pode exercer um papel durante a integração social da pessoa com deficiência em dois aspectos: o da facilitação ou o do impedimento. Entendemos que, quando a autora fala em facilitação, faz referência às pessoas com deficiência que são estimuladas pelas suas famílias a ter autonomia, o que facilitará sua inserção em contextos sociais diferentes do familiar; e, quando fala em impedimentos, trata-se de superproteção, fato que dificulta a participação ativa do indivíduo com deficiência na sociedade.

4.2. CONSCIENCIOSIDADE

Ser consciente exige do indivíduo que ele tenha cuidado, responsabilidade e perseverança em suas ações, o que possibilita que os sujeitos sejam auto-disciplinados, organizados e não se deixem desviar de seus objetivos por impulsos distrativos (Palma, 2012).

Dentre as habilidades que mais se destacaram na análise da história acadêmica de Tétis, presentes neste domínio, podemos citar a responsabilidade, a autonomia e a organização, que se relacionam à capacidade de Tétis em assumir seus compromissos de forma responsável e disciplinada. Ela enxerga essa responsabilidade por reconhecer que seus atos estão sujeitos a consequências e, com isso, tenta agir de uma forma que entende como correta, o que é um sinal positivo para seu desenvolvimento no curso. De maneira complementar, a professora de Tétis no curso de Biologia, a qual denominamos Febe, enxerga a responsabilidade da licencianda mediante seu comprometimento com o outro e os diversos contextos de sua vida.

Eu sempre tive essa preocupação, com essa questão da responsabilidade diante de tudo que eu estava fazendo. Eu sei que tudo que eu fizer dentro da universidade ou fora eu tenho responsabilidade pelas consequências. (Tétis - licencianda)

Ela é responsável, como eu falei, ela é assídua, ela é pontual, se ela faltar por algum motivo ela manda recado. (Febe - professora no curso de Biologia)

Nóvoa (1992) considera que a formação docente deve incentivar o desenvolvimento de professores reflexivos, que assumam a sua responsabilidade neste processo, de forma a que os educadores construam autonomia e possam tornar-se protagonistas na sua formação. Neste sentido, destacamos que todas as entrevistadas relatam sobre a autonomia de Tétis e, conforme sua professora, Febe, esta autonomia está relacionada ao fato de Tétis não se utilizar das suas deficiências para obter benefícios:

Então, a força de vontade, né?, responsabilidade, comprometimento, e como eu poderia expressar esse sentimento que ela tem de não se apoiar na deficiência para que ela consiga obter êxito. Então essa talvez seja a característica mais forte que ela tenha, de ela não se apoiar na sua deficiência e se esforçar pra seguir adiante e obter êxito. (Febe - professora no curso de Biologia)

Eu acho que essa sede de aprender motiva a cada dia ela estar aqui, é... tentando superar essas limitações e continuar fazendo o curso. (Febe- professora no curso de Biologia)

Além de não se utilizar das deficiências para buscar vantagens, Tétis desenvolve a autonomia para reivindicar direitos que lhe são garantidos, sendo outra prova da ausência da autocomiseração, o que possibilita, por sua parte, que seu processo de inclusão possa ocorrer efetivamente.

Mas, atualmente, o pessoal tá bem diferente, porque eu aprendi a ter mais autonomia, essa coisa de falar, de me defender, de expressar opinião; então, hoje, eles se surpreendem comigo. (Tétis - licencianda)

Muitas vezes ela diz: “Mãe, você não quer que eu faça isso, mas quando você não estiver aqui eu não vou ter que fazer?!” e isso me faz perceber que isso é um desejo dela, ela quer, é o querer. (Réia - mãe da licencianda)

De acordo com o documento orientador do programa ‘Incluir’, do MEC, o desenvolvimento da autonomia favorece a plena participação de estudantes com deficiências na educação superior, o que maximiza seu desenvolvimento acadêmico e social (Ministério da Educação do Brasil, 2013).

Embora, para sua mãe e para a intérprete, Tétis pareça organizada, ela não se considera assim, porque, como tem muitos compromissos, ela sente que às vezes se atrapalha:

Na verdade, quando eu entrei na universidade eu senti dificuldade de ser organizada, porque tem uma influência, sim, no sentido da família; comecei a cuidar da minha avó na época que eu estava me preparando para o vestibular, então foi um impacto eu ter que conciliar a universidade ao cuidar da minha vó, eu ficava muito cansada, eu comecei a pegar poucas disciplinas. (Tétis - licencianda)

Devemos destacar que essa dificuldade de ser organizada, manifestada por Tétis, está relacionada às diversas obrigações e responsabilidades que ela assume ao longo de sua vida, tanto pessoal, quanto acadêmica. Dessa forma, consideramos que o senso de responsabilidade gera atribuições a Tétis, o que pode refletir negativamente em outra habilidade importante para a formação de professores, que é a organização.

Contudo, apesar das dificuldades advindas das tarefas, ela se mostra organizada e disciplinada para concluí-las. Podemos perceber isso no fato de ela cobrar-se e, mesmo diante de tantos compromissos, ainda considerar que poderia desenvolver mais a habilidade de organização. Nesse sentido, Paranhos (2017) destaca que “cobrar-se para ser responsável e organizado são atributos que contribuem acentuadamente para o progresso individual” (p. 56).

4.3. EXTROVERSÃO

Conforme Palma (2012), a dimensão extroversão corresponde ao “traço que predispõe as pessoas para experimentarem estados emocionais positivos e para se sentirem bem consigo mesmas e com o mundo” (p. 8). Para Tétis, esse foi o segundo domínio de personalidade de desenvolvimento mais significativo dentro da universidade. Nos relatos pudemos identificar duas importantes HSE, a sociabilidade e a autoconfiança.

Percebemos que a sociabilidade (ou a falta dela) é percebida, em Tétis, inicialmente, pela timidez e introversão, principalmente na infância,

resultante das diferenças geradas pelas suas deficiências, como podemos visualizar em seus relatos:

Eu sempre fui muito isolada, minha amizade era muito restrita somente a minha família, meu pai, minha mãe, minha irmã. Eu não era uma criança de brincar, por conta dessa questão de ter uma deficiência auditiva. (Tétis - licencianda)

Eu sempre fui isolada, tímida, demais, tinha medo de falar com as pessoas, eu demorei muito, nesse aspecto assim. (Tétis - licencianda)

Essa timidez pode significar um entrave à inclusão. Pacheco e Ciampa (2006) trazem em sua pesquisa o relato de uma menina com Deficiência Física (DF) e apontam a timidez como obstáculo ao seu desenvolvimento nos relacionamentos interpessoais e até mesmo nos estudos, pois a mesma tinha vergonha de interagir com os colegas e tirar dúvidas com os professores devido à sua deficiência.

Para tornar o processo de inclusão mais fácil de ser transposto, é preciso compreender as necessidades educativas do aluno, e essa iniciativa deve ser adotada pela instituição de ensino, principalmente ao capacitar e dar suporte para que professores e demais servidores possam receber a pessoa com deficiência, o que reflete uma tarefa colaborativa da comunidade acadêmica abrangendo todos os seus atores (Regiani & Mól, 2013). Há necessidade de um esforço de todos no que se refere à aprendizagem de todos os estudantes, principalmente daqueles que apresentem alguma(s) deficiência(s), para que eles alcancem um desenvolvimento global, o que deve abranger o bem-estar acadêmico, emocional e social (Sanches & Silva, 2019).

Com o decorrer do tempo, Tétis começou a se tornar mais desinibida e a interagir mais com outras pessoas:

Foi um impacto pra mim a relação com as pessoas, com os colegas. Eu demorei muito a fazer amizade, ficava só, isolada, esse comportamento que já vem da família; só dois anos, três anos depois, que eu fui me adaptando, me tornei mais aberta a novas amizades. (Tétis - licencianda)

Outra habilidade que se mostrou significativa nesse processo de desenvolvimento da extroversão foi a autoconfiança, que passou a ser desenvolvida quando ela começou a liderar trabalhos e projetos. Acreditamos que foi nesse momento que realmente ela pôde enxergar todo o seu potencial e perceber que nem a timidez, tão pouco suas deficiências, a limitavam:

Algo interessante, assim, que tá sendo um destaque atualmente, é aprender a ter a liderança, até... passei o colegial todo e o ensino médio todo, nunca tive a responsabilidade assim, pra ser líder, pra orientar, aí eu aprendi muito a perceber que eu tenho essa capacidade de assumir um papel que vai desenvolver e orientar outras pessoas. (Tétis - licencianda)

Gondim et al. (2014) destacam que fatores motivacionais e emocionais são relevantes no processo de formação docente, na medida em que podem gerar aumento da autoconfiança e automotivação, durante o processo de aprendizagem contínua e construção de novas competências profissionais.

4.4. COOPERATIVIDADE

Também conhecida como amabilidade, esta dimensão relaciona-se à tendência de o indivíduo agir de forma colaborativa, evitando o egoísmo; assim, ele apresenta predisposição para o trabalho em equipe. Este domínio da personalidade engloba habilidades como tolerância, modéstia, altruísmo e simpatia (Santos & Primi, 2014). Nos discursos, encontramos que Tétis apresenta boa parte dessas habilidades.

De acordo com a própria licencianda, a convivência com os colegas da Faculdade fez com que ela desenvolvesse a tolerância, por estar interagindo com pessoas que têm personalidades diferentes; em contrapartida, fez com que saísse da passividade, ao não mais aceitar tudo o que o outro fala para e sobre ela:

Essa questão da relação entre os colegas foi algo que eu aprendi também, algo novo, lidar com pessoas que têm personalidades diferentes, pessoas que têm até o linguajar diferente e tal. Eu já consigo lidar, consigo expor. Vamos dizer assim: "isso me incomoda"; eu tinha medo de falar o que me incomodava, eu ficava só aceitando, tolerando, não gostei disso, não gostei daquilo... isso me deu mais autonomia. (Tétis- licencianda)

Sair da passividade é uma iniciativa importante e mostra que Tétis tem sido coautora do seu processo de inclusão, o que está inteiramente em consonância com a ausência de autocomiseração e pode possibilitar o bom rendimento no curso.

Nesse sentido, destacamos uma pesquisa de Regiani e Mól (2013), que observaram uma aluna com cegueira matriculada no curso de Química. Ela foi capaz de aprender e desenvolver-se mesmo tendo encontrado dificuldades ao longo do processo de inclusão. E os autores vão além, ao salientar que ela serviu de exemplo e provou para alguns professores que uma pessoa cega pode, sim, formar-se no ensino superior.

As entrevistas feitas nesta pesquisa apontaram, como características marcantes para o domínio da cooperação, principalmente a sociabilidade e o altruísmo: "Ela conversa muito, ela fala muito, e se preocupa muito com o outro na relação com as outras pessoas, ela se preocupa muito com o seu bem-estar" (Réia - mãe da licencianda).

Mas as pessoas que convivem com ela que têm mais acesso, geralmente o relacionamento dela com essas pessoas é muito bom, a gente percebe aquela... é... faltou a palavrinha, ãh... cumplicidade, vamos dizer, né? (Febe - professora do curso de Biologia)

Eu acho que uma das características de Tétis maior é a bondade, ela é uma pessoa muito boa, amor, ela tem uma compaixão pelo outro, imensa. (Réia - mãe da licencianda)

Embora a licencianda revele tolerância, simpatia e altruísmo, ainda assim apresenta certa dificuldade em participar de grupos de trabalho, devido às situações de preconceito que vivenciou na universidade.

Ela tentava fazer no máximo... participar... mas eu percebia que o que ela falava muitas pessoas não davam atenção, mas em outros grupos, em outras disciplinas, quando ela tentava socializar, aceitavam, entendeu? Era assim, entendeu? (Têmis - intérprete deLIBRAS)

O preconceito, a discriminação e a desinformação se configuram em barreiras atitudinais durante a inclusão da pessoa com deficiência em variados contextos da vida (Batista & França, 2007). Todavia, apesar dessas dificuldades, Tétis busca superá-las. Quando se envolve numa equipe procura dar o seu melhor, desempenhar tarefas, dar opinião, enfim, interagir com o grupo:

Nas aulas práticas o trabalho dela, em grupo, é assim muito bom, normal, interagindo . . . sempre com a mão na massa, mas conversando, observando, sempre com a mão na massa, fazendo as coisas. (Febe - professora do curso de Biologia)

Eu acho que ela é observadora, ela é muito observadora, e, no fim, quando você acha que ela passou ali e não fez nada, ela vem e bate um carimbo que ele era fundamental. (Réia - mãe da licencianda)

Notamos que, apesar de alguns impasses advindos dos requisitos que as deficiências de Tétis demandam às pessoas que estão à sua volta, ela se esforça para pertencer ao grupo e colaborar em igualdade de condições. Esta predisposição à cooperatividade é um dos elementos fundamentais para a formação de professores conscientes e responsáveis, independente da presença ou ausência de deficiência. É seguindo este pensar que Capellini (2004) considera:

A cooperação tem por princípio a solidariedade que acentua a autonomia da consciência, a intencionalidade do ato, e, por conseguinte, a responsabilidade do sujeito. Ou seja, nas relações cooperativas, o respeito mútuo é uma exigência e isto resulta no compartilhar com os outros regras e valores, para se definirem conjuntamente as metas para a solução de um problema. (p.84)

4.5. ESTABILIDADE EMOCIONAL

Esta categoria corresponde ao quanto os indivíduos se aproximam ou se distanciam dos demais em situações que os tiram da zona de conforto (Paranhos, 2017). Ou seja, como as pessoas reagem consigo mesmas e com o próximo diante de acontecimentos que fogem do seu controle.

Para Tétis e para a intérprete de LIBRAS, Têmis, ao se deparar com situações que fogem do seu controle, procura manter a calma, o que mostra indicativos de estabilidade emocional.

Situações que fogem do controle, é... procuro pensar, refletir, não adianta se desesperar, não adianta ficar, é... nervosa, essa não é a solução, nos momentos em que... em situações que podem fugir do controle. (Tétis - licencianda)

Tétis é muito na dela, ela não é assim de tá discutindo, não é de tá... Assim que ela ficava ali, mas também ela chegava assim pra pessoa depois e conversava, mas ela não era de tá... assim, sabe?, gritando, explosiva; ela era na dela. (Têmis - intérprete de LIBRAS)

Encontramos um contraponto na fala da mãe, Réia. Ela relata que, em determinadas situações, Tétis apresenta um temperamento forte:

quando algo foge do controle de Tétis, Tétis é muito brava, ela é brava, brava, brava mesmo, entendeu? (Réia - mãe da licencianda)

eu acho que um ponto fraco de Tétis é o temperamento, ela tem o temperamento forte, ela perde a estribeira muito rápido, eu não sei se ela disse pra vocês, mas ela tem esse temperamento, é... Esse é um dos pontos negativos que eu acho, ela precisa aprender a controlar esse impulso que ela tem. (Réia - mãe da licencianda)

As controvérsias presentes nesse domínio podem ser justificadas pela razão de que estamos lidando com seres humanos, que, mesmo se considerando calmos, existem situações em que essas características podem dar lugar a outras, que demonstrem certo descontrole emocional (Paranhos, 2017).

Notamos também relatos referentes à insegurança, principalmente nas falas de Tétis e Réia. Para Tétis, a insegurança tem a ver com as suas deficiências, o que faz com que ela tenha um ritmo diferente das outras pessoas, além do medo de assumir responsabilidades que exigem mais atenção.

me deixa insegura... é muita coisa, assim, que me deixa insegura; eu me vejo num comportamento que muitas pessoas, assim, tem um estranhamento, porque, assim, eu não costumo acompanhar o ritmo. (Tétis - licencianda)

Para Réia, a mãe da licencianda investigada, a insegurança está relacionada à interação com o mundo e com o outro, que ainda apresentam preconceito. Conforme Sant'Ana (2005), o preconceito acaba gerando obstáculos diante das relações interpessoais entre os alunos com e sem deficiência.

Eu acho que o que deixa Tétis insegura é o medo do futuro, o medo do que vai acontecer, e as pessoas, as outras, o preconceito, a ignorância do mundo, eu acho que isso dá uma insegurança a Tétis. (Réia - mãe da licencianda)

De uma forma geral, observamos que a (des)estabilidade emocional apresentada em alguns contextos por Tétis é marcada pela calma e, ao mesmo tempo, pela insegurança diante de situações adversas, o que pode influenciar diretamente no desempenho da licencianda ao longo do seu processo de inclusão e formação.

Paranhos (2017) ressalta que alguns teóricos da educação apontam habilidades relevantes para a formação de professores, as quais coincidem com HSE propostas pelo *Big Five*. Podemos visualizar nos relatos sobre Tétis algumas destas habilidades, como responsabilidade, autonomia, organização, cooperação, altruísmo e sociabilidade. O que possivelmente proporcionará para a licencianda e futura professora a capacidade de planejar, propor ideias, improvisar, trabalhar em equipe, enfim, o que pode colaborar para que ela se torne uma profissional consciente e responsável.

5. CONSIDERAÇÕES

Como resultado das lutas dos movimentos sociais de apoio às pessoas com deficiência, tem-se intensificado a entrada desse público no ensino superior brasileiro. Embora as políticas públicas tenham evoluído no sentido de lhes garantirem os suportes mínimos necessários para a permanência na universidade, é importante que suas trajetórias tenham visibilidade, tendo em vista melhorias nessas condições de ingresso e permanência.

Nesta pesquisa damos voz e visibilidade a um contexto que tem sido importante para garantir o processo formativo de uma estudante com deficiências auditiva e visual, mostrando assim uma relevância não apenas científico-pedagógica, mas também social.

A entrada na universidade parece ser um acontecimento importante na vida da licencianda Tétis, porque ela pôde desenvolver algumas habilidades que até então não eram estimuladas, como aquelas presentes nos domínios 'abertura a novas experiências' e 'extroversão'. Referente à 'conscienciosidade', notamos habilidades como a responsabilidade, autonomia e organização. O comprometimento que Tétis apresenta diante da relação com o outro estimula o desenvolvimento da autonomia, na medida em que ela não se utiliza das deficiências que possui para obter vantagens e a direciona também para a reivindicação de direitos. A aluna se mostra organizada ao lidar com as várias tarefas do dia a dia e a cobrar-se bom rendimento diante destas. Embora a vida acadêmica aprimore a conscienciosidade da licencianda, as habilida-

des deste domínio aparentam ser trazidas de outros contextos, provavelmente familiares.

As categorias ‘abertura a novas experiências’, ‘extroversão’, ‘conscienciosidade’ e ‘estabilidade emocional’ colaboram para o desenvolvimento da dimensão ‘cooperatividade’, ao observar que ela busca superar a timidez, estar mais aberta a vivenciar novas experiências e mostrar-se comprometida com as pessoas do seu convívio social. Isso favorece uma interação maior com os colegas da turma, mesmo que às vezes vivencie situações de preconceito. Contudo, estas mesmas situações auxiliam a licencianda a sair da passividade, o que a leva a expor os aspectos que a desagradam, e isto parece melhorar a relação com os colegas, o que torna Tétis mais colaborativa na interação com estes.

Observamos que as habilidades percebidas nas falas sobre a licencianda Tétis interferem no seu processo de inclusão, e desta forma mostram-se relevantes na formação da futura professora de Biologia, o que possivelmente proporcionará a ela melhores *performances* na práxis docente.

Frente a tudo que foi exposto, consideramos que a abordagem sobre elementos não cognitivos, como as habilidades socioemocionais, pode ser relevante quando se pretende compreender e desenvolver a inclusão de alunos com deficiência no curso superior.

Consideramos, ainda, que esta é uma investigação inicial, que visou refletir sobre as principais HSE observadas durante o processo de formação e inclusão de uma licencianda com deficiência auditiva e visual no curso de Biologia da UFS. Diante disso, destacamos a necessidade de que pesquisas futuras possam abordar estas temáticas e suas relações de forma mais ampla – como exemplo, se há e quais são as contribuições das HSE para o entendimento do processo de formação de alunos com diferentes tipos de deficiência ou sem deficiência em diferentes cursos das instituições de ensino superior.

Nesta pesquisa nos preocupamos em compreender as HSE como possível fator de proteção da estudante no desenvolvimento de suas atividades acadêmicas. Essa abordagem se deve ao fato de que, na maioria das universidades brasileiras, não há discussões mais aprofundadas sobre a formação de habilidades sociais e emocionais. Há necessidade, portanto, de debates tanto no campo acadêmico, como político, para definição do papel da universidade no desenvolvimento das HSE dos estudantes. Que ações concretas são realizadas? Que metodologias poderiam ser implementadas? Que projetos são ou podem ser aplicados para o desenvolvimento destas habilidades?

Não compactuamos com uma ideia de que os próprios estudantes sejam responsáveis por sua educação emocional, mas identificamos, com esta pesquisa, que o desenvolvimento dessas habilidades pode ser efetivo para que os mesmos permaneçam e concluam o ensino superior, bem como cobrem das universidades posturas mais inclusivas.

REFERÊNCIAS

- Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção Psicopedagógica*, 24(25), 8-27. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002
- Batista, S. M., & França, R. M. (2007). Família de pessoas com deficiência: Desafios e superação. *Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG*, 3(10), 117-121. <https://pt.scribd.com/document/52505858/familia-de-pessoas-com-deficiencias-desafios-e-superacao>
- Borges, M. L., Martins, M. H., Lucio-Villegas, E., & Gonçalves, T. (2017). Desafios institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 7-31. <https://doi.org/10.21814/rpe.10766>
- Capellini, V. L. M. F. (2004). *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental* [Tese de doutoramento, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2921>
- Carvalho, A. M. P. D., & Gil-Pérez, D. (2011). *Formação de professores de Ciências: Tendências e inovações*. Cortez.
- Castanho, D. M., & Freitas, S. N. (2006). Inclusão e prática docente no ensino superior. *Revista Educação Especial*, 27, 93-99. <https://doi.org/10.5902/1984686X4350>
- Cohen, J. (2001). Social and emotional education: Core concepts and practices. In J. Cohen (Ed.), *Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children* (pp. 3-29). Teachers College Press. https://www.wtc.ie/images/pdf/Emotional_Intelligence/eq15.pdf
- Cooper, J. L., Masi, R., & Vick, J. (2009). *Social-emotional development in early childhood: What every policymaker should know*. National Center for Children in Poverty. <https://doi.org/10.7916/D83B67VS>
- Cordeiro, E. P., Lima, A. F., Mota, A. P., & Arantes, M. M. (2016). Promoção de habilidades socioemocionais na educação de jovens e adultos. *Revista Cocar*, 10(19), 311-334. <http://177.70.35.171/index.php/cocar/article/view/797>
- Corrêa, A. B. A. V. (2016). *Educação inclusiva no ensino superior: Saberes e práticas dos professores do programa de pós-graduação em ensino de Ciências e Matemática na Universidade Federal de Sergipe* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe. <https://ri.ufs.br/handle/riufs/5096>
- Cruz, C. L. P. (2016). *Tessitura da inclusão na Universidade Federal de Sergipe: Múltiplos olhares* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe. <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/4832>
- Del Prette, Z. A. P. (Org.). (2008). *Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: Explorando fronteiras*. Alínea Editora.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Vozes.

Fernandes, P. D. (2014). *A inclusão dos alunos surdos e/ou deficientes auditivos nas disciplinas do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal de Sergipe* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe. <https://ri.ufs.br/jspui/handle/123456789/5209>

Ferrari, M. A. L. D., & Sekkel, M. C. (2007). Educação inclusiva no ensino superior: Um novo desafio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(4), 636-647. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000400006>

Glat, R. (1998). *A integração social dos portadores de deficiência: Uma reflexão*. Sette Letras.

Gondim, S. M. G., Morais, F. A., & Brantes, C. A. A. (2014). Competências socioemocionais: Fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Psicologia Organizações e Trabalho*, 14(4), 394-406. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v14n4/v14n4a06.pdf>

Krasilchik, M. (2008). *Prática de ensino de biologia*. EdUSP.

Marandino, M., Selles, S. E., & Ferreira, M. S. (2009). *Ensino de Biologia: Histórias e práticas em diferentes espaços educativos*. Cortez.

Marques, A. M., Tanaka, L. H., & Foz, A. Q. B. (2019). Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 35-51. <https://doi.org/10.21814/rpe.15133>

Mazzoni, A. A., Torres, E. F., Oliveira, R., & Alves, J. B. M. (2000). Propostas para alcançar a acessibilidade para os portadores de deficiência na biblioteca universitária da UFSC. *Revista ACB*, 5(5), 120-130. <https://www.revista.acbsc.org.br/racb/article/view/352>

Minayo, M. C. D. S., & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: Oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3), 237-248. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002>

Ministério da Educação/Brasil. (2013). *Documento orientador do Programa Incluir: Acessibilidade na educação superior*. SECADI/SESu. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192

Ministério da Saúde do Brasil. (2008). *Portaria n.º 3.128, de 24 de dezembro de 2008*. Define que as redes estaduais de atenção à pessoa com deficiência visual sejam compostas por ações na atenção básica e serviços de reabilitação visual. <https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=3337>

Monteiro, S. B. (2002). Epistemologia da prática: O professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In S. G. Pimenta & E. Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito* (pp. 111-128). Cortez.

Moraes, R., & Galiazzi, M. C. (2006). Análise textual discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, 12(1), 117-128. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>

Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Dom Quixote.

Nuernberg, A. H. (2008). O processo de criação do Programa de Promoção de Acessibilidade da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). *Ponto de Vista*, 10, 97-106. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/20449/18674>

Organização Mundial da Saúde. (2014). *Prevention of blindness and deafness*. <https://www.emro.who.int/entity/blindness/index.html>

Pacheco, K. M. B., & Ciampa, A. C. (2006). O processo de metamorfose na identidade da pessoa com amputação. *Acta Fisiátrica*, 13(3), 163-167. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-0190.v13i3a102746>

Palma, M. T. M. M. (2012). *A prossecução dos estudos: O papel da personalidade na tomada de decisão* [Tese de doutoramento, Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida]. Repositório do ISPA - Instituto Universitário. <http://hdl.handle.net/10400.12/2587>

Paranhos, M. C. R. (2017). *Relações entre habilidades socioemocionais e inovação para alguns licenciados em Ciências Biológicas* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe. <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/5091>

Poker, R. B., Valentim, F. O. D., & Garla, I. A. (2018). Inclusão no ensino superior: A percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(spe), 127-134. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010>

Pouzadoux, C., Mansot, F., & Brandão, E. (2001). *Contos e lendas da mitologia grega*. Companhia das Letras.

Pozo, J. I., & Crespo, M. A. G. (2009). *A aprendizagem e o ensino de Ciências: Do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico*. Artmed.

Regiani, A. M., & Mól, G. D. S. (2013). Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em Química. *Ciência & Educação*, 19(1), 123-134. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132013000100009>

Rodrigues, P. A. A. (2018). A formação de professores de Ciências para uma prática pedagógica inclusiva. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(esp.2), 1449-1458. <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11654>

Rosin-Pinola, A. R., Marturano, E. M., Elias, L. C. S., & Del Prette, Z. A. P. (2017). Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, 30(59), 737-750. <https://doi.org/10.5902/1984686X28430>

Sanches, I. R., & Silva, P. B. D. (2019). A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro: O caso de um curso de Pedagogia. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 155-172. <https://doi.org/10.21814/rpe.14955>

Sant'Ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: Concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 227-234. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000200009>

Santos, A. C. N. (2012). *Acessibilidade da pessoa com deficiência física: O caso da Universidade Federal de Sergipe – Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe. <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/4741>

Santos, D., & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. Instituto Ayrton Senna. <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>

Sistema de Conselhos de Fonoaudiologia. (2017). *Guia de orientações na avaliação audiológica básica*. Conselho Federal de Fonoaudiologia. <https://www.fonoaudiologia.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Manual-de-Audiologia-1.pdf>

Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes Limitada.

UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>

Vargas, G. M. S. (2006). A inclusão no ensino superior: A experiência da disciplina Prática Pedagógica – Prática de Ensino de uma turma de alunos cegos e com baixa visão. *Ponto de Vista*, 8, 131-138. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1124/1459>

Veiga, I. P. A. (2007). *Lições de didática*. Papirus Editora.

Ventura, M. M. (2007). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista SoCERJ*, 20(5), 383-386. http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf

Wilsek, M. A. G., & Tosin, J. A. P. (2009). Ensinar e aprender Ciências no ensino fundamental com atividades investigativas através da resolução de problemas. *Portal da Educação do Estado do Paraná*, 3(5), 1686-1688. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1686-8.pdf>

i Universidade Federal de Sergipe, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0003-0283-1177>

ii Universidade Federal de Sergipe, Brasil.
<http://orcid.org/0000-0002-9757-4304>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Joanna Angélica Melo de Andrade
Rua Marchal Deorodo, n.º 772 A, Centro, Estância-SE
Joh_bio@yahoo.com.br

Recebido em 09 de setembro de 2020
Aceite para publicação em 13 de setembro de 2022

**Socioemotional skills and inclusion:
The case of the undergraduate student Tétis****ABSTRACT**

Socio-emotional skills empower students to become autonomous and protagonists of their own learning. When directed at an inclusive perspective, within higher education, they can help students with disabilities during their inclusion and training process. Although they should not mean a reduction in institutional responsibilities, they are potentially protective to inclusion when these institutions are absent. In view of this, our objective was to understand the possible contributions of the socio-emotional skills of an undergraduate student of Biology with hearing and visual impairment during her academic inclusion process. Therefore, we opt for a qualitative approach, through the case study method, using the semi-structured interview as a data collection instrument, with the application of textual discursive analysis for the treatment of data. The interviews were applied to the student, to her mother, to the LIBRAS (Brazilian Sign Language) interpreter and to a graduation teacher, who was indicated by the student. The analysis showed that, during her academic life, the student has had socio-emotional learning mainly in the fields of extroversion and openness to new experiences, also expanding skills related to conscientiousness, with special positive influence from the interpreter and negative influence from some colleagues of the course. We believe that this research is still initial and we highlight the need for future research to address these issues, presenting their relationships more broadly..

Keywords: Skills development; Educational inclusion; Disabled person; Higher education.

Competencias socioemocionales e inclusión: El caso de la estudiante de pregrado Tétis

RESUMEN

Las habilidades socioemocionales empoderan a los estudiantes para que sean autónomos y protagonistas de su propio aprendizaje. Cuando se dirigen a una perspectiva inclusiva, dentro de la educación superior, pueden ayudar a los estudiantes con discapacidad en su proceso de inclusión y formación. Aunque no deban significar una disminución de las responsabilidades institucionales, son potencialmente protectoras de la inclusión cuando tales instituciones están ausentes. En vista de esto, nuestro objetivo fue comprender las posibles contribuciones de las habilidades socioemocionales de una estudiante de pregrado en el curso de Biología con discapacidad auditiva y visual durante su proceso de inclusión académica. Por lo tanto, optamos por un enfoque cualitativo, a través del método de estudio de caso, utilizando la entrevista semiestructurada como instrumento de recopilación de datos, con la aplicación del análisis textual discursivo para el tratamiento de los datos. Las entrevistas se aplicaron a la alumna, a su madre, al intérprete de LIBRAS (Lengua Brasileña de Señas) y a una maestra de pregrado, indicada por la alumna. El análisis mostró que, durante su vida académica, la estudiante ha tenido aprendizajes socioemocionales principalmente en los campos de extroversión y apertura a nuevas experiencias, expandiendo también habilidades relacionadas con la conciencia, con especial influencia positiva del intérprete y negativa de algunos compañeros del curso. Creemos que esta investigación está todavía en sus inicios y destacamos la necesidad de futuras investigaciones para abordar estos temas, presentando sus relaciones de manera más amplia..

Palabras clave: Desarrollo de habilidades; Inclusión educativa; Persona discapacitada; Enseñanza superior.