

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE
NACIONAL - PROFEI

CARLA SORIANO LAGO CARVALHO

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS: abordagens
metodológicas visuais em Salas de Recursos**



SÃO LUÍS-MA
2024

CARLA SORIANO LAGO CARVALHO

INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS: abordagens metodológicas
visuais em Salas de Recursos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva, da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação Inclusiva.

Área de Concentração: Educação Inclusiva.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Iris Maria Ribeiro Rocha

SÃO LUÍS-MA
2024

Carvalho, Carla Soriano Lago.

Inclusão de estudantes surdos: abordagens metodológicas visuais em salas de recursos. / Carla Soriano Lago Carvalho. – São Luís (MA), 2024.

138p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional-PROFEI) Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Iris Maria Ribeiro Rocha.

1. Inclusão escolar. 2. Língua Brasileira de Sinais. 3. Atendimento Educacional Especializado. 4. Metodologias para surdos. I.Título.

CARLA SORIANO LAGO CARVALHO

INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS: abordagens metodológicas visuais em Salas de Recursos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva, da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação Inclusiva.

Área de Concentração: Educação Inclusiva.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Iris Maria Ribeiro Rocha

Aprovada em: 31/10/2024.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 IRIS MARIA RIBEIRO ROCHA
Data: 30/11/2024 23:16:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a. Dr.^a. Iris Maria Ribeiro Rocha (Orientadora)
Doutora em Ciências Sociais – UFPA
Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente
 IVONE DAS DORES DE JESUS
Data: 11/12/2024 16:34:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a. Dr.^a. Ivone das Dores de Jesus (Membro Interno)
Doutora em Educação -UFGDMG
Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente
 FRANCISCA MORAIS DA SILVEIRA
Data: 09/12/2024 22:28:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a. Dr.^a. Francisca Moraes da Silveira (Membro Externo)
Doutora em Psicologia (Teoria e Pesquisa do Comportamento) - UFPA
Universidade Federal do Maranhão



Fonte: Plataforma Canva

Aos meus filhos Caio e Bia, por serem a minha razão de viver e me fazerem projetar dias melhores. Dedico, não somente este trabalho, mas o meu amor incondicional a vocês que me fortalecem para enfrentar os desafios que se levantam. Aprendo o significado da verdadeira felicidade e da resiliência em seus olhares, seus abraços. Deus abençoe nossa caminhada juntos e vivamos momentos inesquecíveis.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, minha fonte de vida e significado na minha trajetória. Por seu amor e misericórdia que me acompanham todos os dias.

À minha mãe, Domingas Teixeira Soriano do Lago, pelo exemplo de resiliência e bravura diante dos desafios que a vida lhe apresenta, por todo amor e cuidado dispensados a mim e a meus filhos, pela disponibilidade de estar presente em momentos que eu não pude estar.

Ao meu estimado pai, Ezon Carlos Ferreira do Lago (In memória), pela sua conduta e coragem, por seu amor e proteção, por ser simplesmente, o meu pai, meu herói e minha cobertura espiritual enquanto aqui estive.

Às minhas irmãs, Silvana Soriano do Lago Luz, Georgia Maria Soriano do Lago pelo apoio e em especial à Ezoneide Soriano do Lago Silva que esteve ao meu lado desde o rabiscar do projeto até a finalização deste trabalho, me auxiliando no que foi necessário.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), pelo financiamento desta pesquisa.

À Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) por dispor de estrutura e suporte para o ensino à distância, pelos profissionais qualificados para cada disciplina ministrada e pelos recursos necessários no decorrer desta caminhada de lapidação de conhecimentos.

À Prof.^a. Dr.^a. Maria Iris Ribeiro Rocha por sua orientação, acolhida e sensibilidade frente à temática escolhida.

À banca de qualificação nas pessoas da Prof.^a. Dr.^a. Ivone das Dores de Jesus e Prof.^a. Dr.^a. Francisca Moraes da Silveira por seus olhares críticos e construtivos que colaboraram para a estruturação final dessa Dissertação.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI que contribuíram para meu crescimento enquanto educadora e eterna aprendiz.

Aos companheiros da segunda turma do PROFEI-UEMA 2022.2, em especial às minhas amigas Maria Sarmiento Teodósio e Katia Aguiar por partilharem momentos de ajuda, aprendizado, e construção de materiais valiosos durante a nossa caminhada no Mestrado.

Ao Mestre Arleson Eduardo M. P. Lopes por sua ajuda, seu olhar crítico, ajustável e compreensivo para com este trabalho.

À Secretaria de Educação do município de Bacabal por autorizar e tornar essa pesquisa possível.

Aos gestores responsáveis por cada escola campo de pesquisa, por tornar viável o diálogo e demais desdobramentos desta pesquisa.

A todas as professoras participantes desta pesquisa, minha gratidão.

À minha amiga e companheira de profissão, Antônia Cleia Fernandes, pelo incentivo, torcida e apoio profissional nessa etapa da minha vida, por seu olhar prospectivo de possibilidades e dias melhores na Educação Especial e Inclusiva.



Fonte: elaborada pela autora

O educador começa a compreender que, quando a criança adentra a cultura, não só toma algo dela, não só assimila e se enriquece com o que está fora dela, senão que a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo curso de seu desenvolvimento (Vygotsky, 1998).

RESUMO

A educação de surdos tem sido marcada por mudanças e adaptações ao longo dos anos, mas ainda requer uma análise mais aprofundada. Devido à sua condição linguística diferenciada, muitos Surdos enfrentam dificuldades na construção do conhecimento escolar, resultantes de falhas no planejamento e na execução das aulas. Isso destaca a necessidade de adequações metodológicas que promovam um processo inclusivo eficaz e permitam que esses estudantes avancem em suas conquistas. A presente pesquisa tem como objetivo avaliar as metodologias visuais como ferramentas potenciais para a inclusão e aprendizagem dos estudantes Surdos, com foco no atendimento em Salas de Recursos. Nesse contexto, são abordadas questões relacionadas à inclusão no ambiente escolar, que se desdobram nas metodologias, recursos e formas de avaliação no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Língua Portuguesa para surdos na modalidade escrita, bem como no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assim, discutem-se e propõem-se possibilidades educativas para esses estudantes. Esta pesquisa é classificada como Aplicada. A coleta de dados é realizada por meio de Levantamento, caracterizando-se como uma pesquisa de abordagem Qualitativa em virtude da relação entre pesquisador/participante. Quanto aos objetivos, é Descritiva e Exploratória. A busca sistemática por literatura foi realizada online em bibliotecas de Programas de Pós-Graduação em Educação, SciELO, ERIC - Education Resources Information Center, Portal da CAPES, Google Acadêmico, além do Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp e do Repositório Institucional da UFSC. A revisão da literatura incluiu também livros físicos e outros trabalhos digitais, fundamentando-se em estudos de diversos autores, como Leyser (2019), Pietzar (2017), Fernandes (2019), Baggio (2006), Lodi e Muttão (2018), Boneti (2010), Campelo (2008), Damázio (2007), Mantoan (2011), Santiago (2017), Santos (2016), Siquelli (2017) e Skliar (2001), entre outros, que enriquecem as discussões sobre a inclusão de estudantes Surdos. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas com oito professoras da rede municipal e estadual de educação do município de Bacabal, com o intuito de verificar as metodologias empregadas em suas práticas pedagógicas nas Salas de Recursos ao incluir estudantes Surdos no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por fim, os resultados obtidos na pesquisa culminaram na elaboração do Produto Técnico-Tecnológico (PTT), evidenciando que as metodologias visuais possuem potencial para a construção do conhecimento no ambiente escolar para estudantes Surdos.

Palavras-chave: Inclusão escolar; língua brasileira de sinais; atendimento educacional especializado; metodologias para surdos.

ABSTRACT

Deaf education has been marked by changes and adaptations over the years, but still requires more in-depth analysis. Due to their linguistic condition In different ways, many Deaf people face difficulties in building school knowledge, resulting from failures in the planning and execution of classes. This highlights the need for methodological adjustments that promote an effective inclusive process and allow these students to advance in their achievements. This research aims to evaluate visual methodologies as potential tools for the inclusion and learning of Deaf students, with a focus on service in Resource Rooms. In this context, issues related to inclusion in the school environment are addressed, which unfold in the methodologies, resources and forms of evaluation in teaching Brazilian Sign Language (Libras) and Portuguese Language for deaf people in written form, as well as in Specialized Educational Service (AEE). Therefore, educational possibilities are discussed and proposed for these students. This research is classified as Applied. Data collection is carried out through a Survey, characterized as a Qualitative approach research due to the relationship between researcher/participant. As for the objectives, it is Descriptive and Exploratory. The systematic search for literature was carried out online in libraries of Postgraduate Programs in Education, SciELO, ERIC - Education Resources Information Center, CAPES Portal, Google Scholar, in addition to the Unicamp Scientific and Intellectual Production Repository and the Institutional Repository of UFSC. The literature review also included physical books and other digital works, based on studies by several authors, such as Leyser (2019), Pietzar (2017), Fernandes (2019), Baggio (2006), Lodi and Muttão (2018), Boneti (2010), Campelo (2008), Damázio (2007), Mantoan (2011), Santiago (2017), Santos (2016), Siquelli (2017) and Skliar (2001), among others, which enrich discussions on inclusion of Deaf students. For data collection, interviews were carried out with eight teachers from the municipal and state education network in the municipality of Bacabal, with the aim of verifying the methodologies used in their pedagogical practices in the Resource Rooms when including Deaf students in Elementary and High School. Finally, the results obtained in the research culminated in the elaboration of the Technical-Technological Product (PTT), showing that visual methodologies have potential for the construction of knowledge in the school environment for Deaf students.

Keywords: School inclusion; brazilian sign language; specialized educational service; methodologies for the deaf.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 - Representação Visual dos Paradigmas Educacionais	28
Figura 2 - A evolução do Surdo.....	30
Figura 3 - Sinais em Libras das filosofias educacionais de Surdos	30
Figura 4 - Representação dos tipos de surdez.....	45
Figura 5 - Perda auditiva condutiva e neurosensorial	46
Figura 6 - Escala de decibéis	48
Figura 7 - Charles Michel de L'Épée ensinado um Surdo	50
Figura 8 - Sala de Recursos	58
Figura 9 - Jogo da memória.....	62
Figura 10 - Dominó em Libras - Animais	63
Figura 11 - Artes Visuais: Pinturas relacionadas à cultura surda	64
Figura 12 - ProDeaf e Hand Talk	66
Figura 13 - Multimodalidade.....	67
Figura 14 - Interações Multimodais e seus usos na educação	69
Figura 15 - Organograma da Categoria 1	88
Figura 16 - Organograma da Categoria 2	94
Figura 17 - Organograma da Categoria 3	98
Figura 18 - Organograma da Categoria 4	101

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Filosofias educacionais para Surdos	32
Quadro 2 - Documentos oficiais para a educação de Surdos/ Âmbito Federal	34
Quadro 3 - Documentos oficiais para a educação de Surdos/ Âmbito Estadual e Municipal ..	36
Quadro 4 - Abordagens Instrucionais para gerenciamento da carga cognitiva dos estudantes	44
Quadro 5 - Jogo de tabuleiro: Configuração de Mãos	62
Quadro 6 - Imagens e palavras integradas	68
Quadro 7 - Perfil das participantes	83
Quadro 8 - Categorias extraídas da análise dos dados da pesquisa	86
Quadro 9 - Adaptações Curriculares de Pequeno Porte	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
ERIC	Education Resources Information Center
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de Sinais
LP	Língua Portuguesa
LSB	Língua de sinais Brasileira
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCD	Pessoa com Deficiência
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento
PROFEI Nacional	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede
PUCRS	Programa de Pós- Graduação em Letras, Repositório Institucional da
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TEDE PUCRS	Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação da PUCRS
TILPS	Tradutor e Intérprete em Libras e Língua Portuguesa
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFSC	Universidade Estadual de Santa Catarina
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 O LUGAR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA HISTÓRIA	24
2.1 Breve histórico das percepções sobre a surdez.....	29
2.2 Contribuições da Defectologia de Vygotsky para a educação de pessoas Surdas.....	38
3 INTERFARCE DA SURDEZ COM O CONTEXTO EDUCACIONAL	42
3.1 Caracterização da surdez.....	45
3.2 Aspectos da visualidade na educação de estudantes Surdos	48
4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALAS DE RECURSOS PARA ESTUDANTES SURDOS	56
4.1 AEE em Libras, de Libras e para o ensino de português escrito	58
4.2 Metodologias visuais: ampliando as possibilidades de aprendizagem.....	61
4.2.1 Jogos educativos	61
4.2.2 Adaptação de materiais por área de conhecimento	64
4.2.3 Aplicativos tradutores	66
4.2.4 Multimodalidade	67
4.2.5 Interações multimodais na educação de Surdos.....	68
4.3 O trabalho colaborativo para o aprimoramento de ações inclusivas.....	70
4.3.1 Professor de Libras	71
4.3.2 Tradutor e Intérprete de Libras.....	74
4.3.3 Professor ouvinte bilíngue para o ensino do português como segunda língua (L2).....	76
4.3.4 Professor titular das disciplinas em salas inclusivas	78
5 METODOLOGIA DA PESQUISA	80
5.1 Tipo de pesquisa	81
5.2 Lócus e sujeitos da pesquisa	82
5.3 Instrumentos e procedimento de coleta de dados.....	84
5.4 Técnica de análise de dados	85
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	87
6.1 Singularidade linguística do Surdo e as práticas docentes	88
6.2 Obstáculos enfrentados por estudantes Surdos e desafios para os professores	93
6.3 Aspectos visuais no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes Surdos	97
6.4 Inclusão de estudantes Surdos.....	100
7 UM GUIA PRÁTICO COMO PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO	105

7.1 Caminho metodológico para a construção do Produto Técnico-Tecnológico	107
7. 2 Descrição do Produto Técnico-Tecnológico.....	108
7.3 Olhar das professoras participantes da pesquisa	110
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS	117
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	124
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	129
ANEXO C – DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES.....	132
ANEXO D – DECLARAÇÃO DE ISENÇÃO DE CONFLITOS DE INTERESSE.....	133
ANEXO E – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	134
ANEXO F – OFÍCIO PARA ENCAMINHAMENTO DE PROJETO DE PESQUISA	135
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES	136
APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A AVALIAÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO PELAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS.....	138



“A inclusão é a garantia de que todos têm a oportunidade de florescer.”

Angela F. Davir

A introdução, como capítulo inaugural desta Dissertação, situa o contexto da pesquisa, apresenta a temática e a motivação da autora, os objetivos da pesquisa e o problema a ser investigado. Aborda-se a discussão conceitual e seus principais fundamentos e a organização das seções é claramente delineada, evidenciando a relevância deste estudo para a sociedade, bem como os resultados esperados.

1 INTRODUÇÃO

O processo histórico de inclusão tem sido caracterizado por diversos desajustes, incertezas e lutas, impulsionado principalmente pelo anseio de construir uma sociedade mais empática e colaborativa. Sem dúvida, um dos principais obstáculos é transcender a concepção padronizada e idealizada do ser humano para que grupos de indivíduos sejam respeitados e valorizados em suas particularidades, incluindo condições físicas, psicológicas, sociais, entre outras. Há um longo caminho a ser percorrido para a erradicação do preconceito, uma vez que suas raízes são profundas e complexas.

Esse processo exige o envolvimento de diversos segmentos sociais, por meio da educação, empatia e colaboração mútua. Nessa perspectiva, o processo educativo desempenha um papel fundamental na transformação de paradigmas e na superação de problemas, tanto no ambiente escolar quanto em contextos externos. Assim, abordar a surdez e os aspectos educacionais que impactaram e ainda impactam as pessoas nessa condição torna-se uma responsabilidade diante dos desafios e das adaptações necessárias para que os estudantes Surdos¹ possam usufruir o direito a uma educação de qualidade.

Logo, a discussão sobre as relações entre o ensino e a aprendizagem de estudantes Surdos deve ser embasada no entendimento sobre a aprendizagem de maneira geral, bem como em seus processos fundamentais, que se manifestam em diferentes contextos. Para isso, é necessário compreender os princípios da aprendizagem, que permite a superação das dificuldades enfrentadas por esse público. Essa compreensão resultará em um trabalho mais elaborado, baseado na combinação de métodos e recursos, considerando as diferenças individuais, as características dos estudantes e o ambiente educacional em que estão inseridos.

O estudo de Leyser (2019) identificou que os indivíduos Surdos que são expostos à Língua de Sinais² (LS) desde o nascimento apresentam uma organização bilateral da linguagem. Isso significa que tanto o hemisfério esquerdo quanto o direito do cérebro se desenvolvem de maneira equilibrada.

¹ A terminologia “Surdo” com inicial maiúscula é utilizada no decorrer deste trabalho com base na conceituação de James Woodward (1972). Para ele, Surdo configura uma dada realidade social, na qual o indivíduo tem o sentimento de pertencimento a um grupo minoritário, possui sua própria língua e cultura. Como afirma Pereira (2009, p. 65) o “Surdo”, nessa perspectiva, é “orgulhoso falante de uma língua que se move no espaço e desenha ideias, opiniões e sentires que nos chegam pelos olhos”.

² “Línguas faladas por comunidades surdas, incluindo pessoas surdas e ouvintes, que se utilizam da modalidade visuoespacial com sinais manuais e não manuais, tais como expressões faciais e corporais. Exemplos: Libras, Língua de Sinais Urubu, Kaapor, Língua de Sinais do município de Jaicós, no Piauí, entre outras.” Adaptado do Inventário Nacional de Diversidade Linguística INDL (2016, P:13-14) – Ewald (2019, p. 162).

Baseado nas pesquisas de Hart e Risley (1995) sobre a influência do status econômico na aquisição de vocabulário de crianças americanas com baixo poder econômico, Leyser (2019, p. 6) afirma que: "os aspectos do ambiente social que afetam a aprendizagem são o clima pedagógico, o número e a qualidade das interações, e a qualidade da linguagem utilizada nas interações". Assim, as experiências da criança influenciam diretamente na construção do seu vocabulário. Este, quando diminuído, não deve ser confundido às dificuldades de aprendizagem, mas à falta de ajustes em todos esses processos mencionados.

Dessa maneira, observa-se que a dinâmica de aprendizagem dos Surdos se configura por meio da utilização da LS, bem como de metodologias apropriadas para sua aplicação nas diversas áreas do conhecimento. Por isso, tanto o professor da sala de aula inclusiva quanto o professor de Língua Brasileira de Sinais³ (Libras) atuantes na Sala de Recursos desempenham papéis fundamentais no processo educacional do estudante Surdo. Essas figuras devem estar devidamente preparadas para conduzir o processo de ensino e aprendizagem de maneira coerente.

Para alcançar esse objetivo, esses profissionais devem possuir informações que lhes permitam redefinir papéis e competências a fim de aprimorar suas aulas. Além disso, é fundamental que busquem mestria por meio de diversas abordagens. Em virtude disso, este trabalho apresenta uma discussão teórica e proposições sobre a aplicação de metodologias voltadas para estudantes Surdos, enfatizando a importância da postura inclusiva dos professores das salas inclusivas e professores de Libras em relação à singularidade linguística desse público.

O interesse, não apenas pelo tema em si, mas pela realização deste Mestrado, que me proporcionaria uma gama diversificada de conhecimentos, surgiu a partir de observações e reflexões sobre as dificuldades e responsabilidades enfrentadas pelos professores de Surdos. Estes, precisam criar e manter um ambiente de aprendizagem que seja atrativo e significativo, tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa (LP), nas Salas de Recursos. Além disso, é fundamental manter a conexão entre esse Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sala de aula inclusiva no contraturno.

Minha trajetória profissional se fundamenta em quinze anos de observação e experiência no meu campo de atuação. Iniciei minha carreira em 2008, ao ingressar no serviço

³ "O termo Língua Brasileira de Sinais – Libras também conhecido e utilizado internacionalmente seguindo os padrões de identificação para língua de sinais como Língua de Sinais Brasileira." (Santos, 2016, p. 70). "o termo Língua Brasileira de Sinais – Libras ou LIBRAS é consagrado pela tradição da comunidade surda e é extremamente querido por ela, sendo o mais usado." (Capovilla, 2001, p. 13).

público; Recém-graduada em Pedagogia, lecionei por oito anos na Educação Básica, especificamente no Ensino Fundamental. Em março de 2010, assumi o cargo de professora de Libras na Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), na cidade de Bacabal, por meio de concurso público. Desde então, tenho enfrentado novos desafios relacionados à organização educacional da época e à percepção da sociedade em relação à surdez e outras deficiências.

Ainda em um contexto de classes segregadas, iniciei minha trajetória na Educação Especial em uma sala composta por dez estudantes Surdos, cujas idades, níveis de cognição, dificuldades e realidades familiares variavam significativamente. Desse modo, a experiência profissional me motivou a prosseguir com os estudos teóricos e práticos na área. Esse contexto me fez perceber a importância do meu trabalho, especialmente para aqueles olhares atentos a cada passo que eu dava em sala de aula e cheios de esperança diante de cada recurso didático apresentado. Com a inserção desses estudantes em classes inclusivas a partir de 2012, passei a atender em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), uma função que demandava uma elaboração e intervenção mais aprofundadas, considerando minhas competências técnicas e a realidade específica do público atendido, além da preocupação com a escassez de adaptações e da comunicação em LS nessas turmas “inclusivas”.

Em 2015, assumi uma nova matrícula como Intérprete de Libras e, a partir desse momento, passei a conciliar as duas funções na modalidade de Educação Especial. Essas funções apresentavam realidades distintas, mas precisava de complementariedade entre elas para que a aprendizagem fosse efetiva. Realizei uma Pós-Graduação em nível de Especialização em Libras e Educação Especial e Inclusiva; no entanto, percebi a necessidade de aprofundar meus conhecimentos. Assim, ingressei em 2019 no curso de graduação em Letras Libras, concluindo-o em 2023.

Em minha busca pessoal e profissional, manifestei interesse em ingressar no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI), o que se concretizou em 2022. Desde então, uma nova mentalidade se abriu diante dos desafios e das oportunidades educacionais atuais. As discussões tornaram-se mais consistentes, enriquecidas pelas experiências dos professores e dos demais mestrandos, tornando tudo mais tangível. Ao cursar a disciplina de Inovação e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Educação, tive a oportunidade de explorar o contexto sociotecnológico, as interações entre a cultura digital e a educação, bem como a aplicação das TDIC no processo educacional.

Nesse sentido, algumas disciplinas do Programa me auxiliaram na construção dessa pesquisa, como a disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica que proporcionou uma compreensão sólida dos fundamentos do conhecimento científico e das etapas envolvidas na

investigação. Essa formação me permitiu entender de maneira aprofundada a estrutura científica formal, resultando em uma produção mais segura e fundamentada. Durante as aulas, discutimos os diversos tipos de pesquisa, assim como os procedimentos, técnicas e instrumentos utilizados na coleta de dados e na análise científica.

Os temas abordados são de extrema importância para preparar os mestrandos em seus desafios de escrita científica, bem como na produção e publicação de seus trabalhos. Com essa base, foi possível gerar material para publicação, incluindo capítulos de livros, artigos e outros formatos, além de organizar conteúdo para futuras publicações. O foco sempre esteve no aprimoramento criativo, promovendo novas ideias no processo de ensino-aprendizagem e tornando-o mais inclusivo.

A disciplina Fundamentos e Práticas em Educação Inclusiva possibilitou o aprofundamento dos aspectos conceituais, históricos, filosóficos e legais da Educação Especial, além dos desdobramentos dos processos de exclusão e inclusão educacional. Essa disciplina possibilitou uma reflexão aprofundada sobre a organização curricular e a fundamentação da Educação Especial e Inclusiva em suas diversas dimensões. Ademais, visou instrumentalizar cada mestrando para o aprimoramento de práticas inovadoras que promovam a inclusão.

As demais disciplinas eletivas — Design Educacional: Conceitos e Estratégias para o Desenvolvimento de Cursos e Recursos Educacionais; Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento da Pessoa com Deficiência; e Seminário de Dissertação e Extensão Curricular — foram essenciais para a aquisição de competências e um posicionamento mais fundamentado sobre as questões que permeiam nosso trabalho, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Essas disciplinas contribuem para a construção de novas formas de pensar e agir em prol de um objetivo maior: a inclusão.

Todas as inquietações que me acompanharam ao longo desses anos me direcionaram ao Mestrado, onde essas mesmas preocupações, juntamente com novas questões que emergiram durante esse percurso, se fazem presentes. No entanto, agora elas são acompanhadas pelo desejo de continuar as pesquisas na área e contribuir positivamente para a realidade dos estudantes Surdos. Como professora de Libras na Sala de Recursos e intérprete educacional em salas de aula inclusivas na cidade de Bacabal, busco promover intervenções significativas nesse processo educacional.

Em minha trajetória, percebi que o diálogo e a colaboração entre os profissionais são fundamentais para superar desafios. Observando as dificuldades reais enfrentadas pelos estudantes Surdos na aprendizagem da LP como L2, notei a insuficiente compreensão de

conceitos básicos, a escassez de recursos visuais e a falta de formações continuadas e capacitações para os docentes. Essa situação de desconforto motivou-me a investigar as práticas pedagógicas voltadas para esse público, bem como as metodologias visuais que podem contribuir para o sucesso educacional dos estudantes Surdos.

É possível perceber com clareza que as lacunas existentes podem ser preenchidas por meio de dedicação, estudo, trabalho colaborativo, acesso à informação, interação, empatia e compreensão do indivíduo Surdo, incluindo seus valores, cultura, identidade e suas formas de apreensão do mundo ao seu redor, assim como o processo de aquisição da linguagem que ocorre para eles. Compreender como a aprendizagem pode se tornar significativa a partir de diferentes abordagens e práticas no ambiente escolar para os Surdos é essencial. Além disso, promover a emancipação desses cidadãos deve ser uma das principais metas da educação, uma vez que esta possui o potencial de ser transformadora quando realizada de maneira responsável e consciente, diante dos desafios que permeiam o processo de inclusão.

Diante dessas considerações, as questões a serem investigadas nesta pesquisa são: As metodologias visuais representam um potencial para a inclusão e aprendizagem do estudante Surdo no contexto do atendimento em Sala de Recursos? De que maneira essas metodologias são implementadas? Quais abordagens visuais são empregadas para o ensino e aprendizagem do estudante Surdo na escola objeto da pesquisa? Em que contexto elas são aplicadas? Como as metodologias visuais podem contribuir para a aprendizagem, especialmente no que diz respeito ao ensino em Libras, de Libras e do português escrito na Sala de Recursos para estudantes Surdos?

Considera-se que o ato de ensinar é intrinsecamente ligado à educação para a diversidade, abrangendo um público que deve ser atendido de acordo com suas condições e expectativas. Nesse contexto, os estudos voltados para a nobre missão de inclusão tornam-se fundamentais, especialmente as pesquisas sobre metodologias eficazes para estudantes Surdos. Essas investigações servem como base de conhecimento e preparação para atender às demandas contemporâneas.

Dessarte, para aprimorar o processo inclusivo nas escolas, com foco em uma aprendizagem significativa, tornam-se cada vez mais necessário e urgente conhecer as necessidades estudantis vigentes. A presente pesquisa visa identificar fragilidades no processo educacional, considerando a realidade atual e possíveis intervenções associadas a uma práxis educacional. Parte-se da hipótese de que práticas docentes fundamentadas na visualidade proporcionam aos estudantes Surdos acesso equitativo ao currículo, permitindo que aprendam por meio de metodologias adequadas às suas condições linguísticas.

Assim, a pesquisa tem como objetivo geral avaliar as metodologias visuais como ferramentas potenciais para promover a inclusão e a aprendizagem de estudantes Surdos, especialmente no contexto de Salas de Recursos. Visando alcançar o objetivo geral, a pesquisa tem como objetivos específicos: I reconhecer o lugar da educação inclusiva ao longo da história; II caracterizar o conceito de surdez e a interface com o contexto educacional; III identificar o papel do professor de Libras no AEE em Salas de Recursos para a inclusão de estudantes Surdos; IV discutir metodologias visuais aplicáveis ao ensino de Libras, à aprendizagem de Libras e ao português escrito para estudantes Surdos; e V Projeto Técnico-Tecnológico em formato de Guia Prático.

Nesse sentido, a Dissertação é estruturada em sete seções, iniciando-se com uma introdução. Nesta primeira parte, são abordados os aspectos teóricos, a motivação da autora, o desenvolvimento da pesquisa, a questão central que orienta o trabalho, além dos objetivos que visam responder à pergunta/questão da Pesquisa.

A segunda seção aborda o papel da educação inclusiva em diferentes contextos históricos. Esta análise traça um percurso que vai da exclusão à inclusão, delineando cada fase em um breve histórico das percepções sobre a surdez, dos comportamentos sociais em relação às filosofias educacionais voltadas para Surdos e dos avanços legislativos nos níveis federal e estadual que estabeleceram diretrizes para a melhoria da educação dos Surdos. Além disso, esta seção discute os estudos da Defectologia de Vygotsky, que contribuíram para desmistificar algumas concepções errôneas sobre as Pessoas com Deficiência (PCD), promovendo uma nova perspectiva sobre suas capacidades de aprendizagem e enfatizando o papel do professor na mediação do conhecimento.

A terceira seção explora as oportunidades de aprendizagem relacionadas à condição da surdez, sendo subdividida em dois tópicos: “Caracterização da surdez” e “A visualidade na aprendizagem do sujeito Surdo.” Essa seção fornece informações sobre as abordagens específicas que as pessoas Surdas utilizam para compreender o mundo ao seu redor.

Ainda na terceira seção, discute-se a experiência visual, ressaltada por Strobel (2008) como uma ferramenta primária para a ascensão social. Além disso, são mencionados outros mecanismos, como os linguísticos, familiares, literários e políticos, que devem ser compreendidos e integrados no processo de ensino e aprendizagem. Skliar, conforme citado por Silva (2001), também defende a importância da experiência visual na educação de Surdos, assim como Campelo (2008), que destaca a Pedagogia Visual como uma valiosa aliada no processo de ensino para pessoas com surdez.

A quarta seção trata da organização e da oferta do AEE, destacando os profissionais disponíveis para os estudantes Surdos e a estruturação da tríade pedagógica: AEE em Libras, AEE de Libras e AEE para o ensino do português escrito. Além disso, serão abordadas metodologias visuais direcionadas aos estudantes Surdos e discutida a importância do trabalho colaborativo no aprimoramento da inclusão, ressaltando o papel fundamental do intérprete de Libras nesse contexto.

A quinta seção aborda a metodologia da pesquisa, detalhando o delineamento metodológico, o tipo de pesquisa, o locus e os sujeitos envolvidos, bem como os instrumentos e procedimentos de coleta de dados. A partir desse processo, foram extraídas quatro categorias que fundamentarão os resultados e discussões desta pesquisa. A sexta seção apresenta os resultados e discussões. As quatro categorias são analisadas à luz do referencial teórico consultado, sendo discutidas em relação ao que cada uma delas revela: a singularidade linguística do Surdo e as práticas docentes; os obstáculos enfrentados por estudantes e professores; os aspectos visuais no AEE; e a inclusão. Para cada categoria, são abordadas subdivisões que visam proporcionar um melhor entendimento.

A sétima seção aborda o PTT. Nela, serão apresentados o objetivo educacional da produção do “Guia Prático: A Tríade Pedagógica para Estudantes Surdos”, o percurso metodológico adotado para sua elaboração, a descrição do Produto e o conteúdo que ele abrange, conforme os resultados da pesquisa, além de apresentar as perspectivas das professoras participantes.

Os resultados desta pesquisa visam promover a reflexão, avaliação e adequação das práticas metodológicas voltadas para estudantes Surdos. O PTT, apresentado na forma de um Guia Prático, tem como objetivo servir de orientação para professores que atuam com estudantes Surdos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, facilitando a inclusão escolar e atendendo às suas necessidades educacionais específicas.

Além disso, busca contribuir de maneira significativa para o aprimoramento de conhecimentos teóricos e práticos, oferecendo sugestões para docentes que trabalham em Salas de Recursos. O guia proporciona uma oportunidade para reflexão e análise sobre a prática profissional, incentivando ajustes nas abordagens que favoreçam a inclusão dos estudantes Surdos em sala de aula.

2 O LUGAR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA HISTÓRIA



Fonte: "Milão 1880 em cima da mesa", obra da artista e ativista Surda Nancy Rourke (Imagem: <https://www.nancyrourke.com/divulgacao>).

“Nenhuma opinião, verdadeira ou falsa, mas contrária à opinião dominante e geral, estabeleceu-se no mundo instantaneamente e com base numa demonstração lúcida e palpável, mas à força de repetições e, portanto, de hábito”. (Leopardi)

Este capítulo aborda o processo educacional ao longo da história, focalizando as concepções acerca das pessoas com deficiência, as principais barreiras enfrentadas e a atuação das escolas em relação aos diversos pressupostos educacionais fundamentados em Sassaki, até alcançarmos a inclusão. Apresenta um breve histórico das percepções sobre a surdez e as contribuições da Defectologia de Vygotsky para a educação de Surdos. Além disso, explora conceitos fundamentais das filosofias educacionais voltadas para Surdos e as legislações que regulamentam a inclusão desses estudantes.

2 O LUGAR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA HISTÓRIA

A Educação Inclusiva, vivenciada no atual contexto educacional, não foi alcançada de maneira pacífica, mas por meio de lutas e sonhos de quem acreditava ser essa a opção mais correta e justa para o compartilhamento dos saberes acumulados e socializados entre as gerações. Gradualmente, a educação avançou de maneira significativa em suas concepções sobre as PCD, considerando tanto suas limitações quanto suas potencialidades.

Para entender a diferença e o conceito de inclusão, é fundamental resgatar a história da Educação Especial. Essa análise permite compreender de maneira mais precisa como os costumes, crenças, valores e conhecimentos científicos de cada época influenciaram a percepção sobre as deficiências.

O percurso desde a fase de segregação até a inclusão de diversas experiências tem sido fundamental para a formação de novas perspectivas, discussões e necessidades. A análise dos paradigmas educacionais que foram estabelecidos e seguidos em cada período, juntamente com os valores e objetivos que lhes eram pertinentes, é essencial para compreender os entendimentos sociais e culturais que são indissociáveis de qualquer processo evolutivo humano.

Diante do exposto até o momento, a discussão pauta-se em diferentes paradigmas educacionais que orientaram o processo de educação para Surdos ao longo dos anos, a saber: exclusão, segregação, integração e inclusão. Esses paradigmas são claramente delineados por Sassaki (2002). Ao apontar que, em sua visão e experiências, a educação para PCD passou por essas quatro etapas. Na fase de exclusão, essas pessoas eram privadas de um tratamento digno, enfrentavam perseguições, eram menosprezadas, rejeitadas e, em casos extremos, exterminadas.

A exclusão perdurou por um período considerável, abrangendo desde a antiguidade até o século XIX. A crueldade associada aos sacrifícios de indivíduos nascidos com deficiências reflete uma prática enraizada na crença de que essas pessoas representavam riscos à sociedade e eram portadoras de maldições. Como resultado, acreditava-se que não deveriam participar plenamente da experiência de viver e compartilhar sua existência como seres humanos (Sassaki, 2002).

A busca pela perfeição ou pela supervalorização do corpo, similar às práticas da

Grécia Antiga, moldou a concepção da raça humana. Nesse processo, milhares de vidas foram perdidas, evidenciando um comportamento desleal em relação a essas pessoas. Havia uma ressalva em relação às imperfeições e àqueles que se afastaram do ideal proposto enfrentariam a seguinte situação “[...] era marginalizado e até mesmo eliminado, entretanto, guerreiros mutilados em batalhas eram protegidos pelo Estado” (Schewinsky, 2004, p. 10). No entanto, aqueles que já nasciam nessa condição não tinham a oportunidade de se defender, enfrentando uma realidade cruel e implacável, pois eram considerados indignos e, conseqüentemente, não tinham os direitos básicos garantidos como educação, saúde etc.

O paradigma segregacionista configura um cenário de não aceitação de PCD nos ambientes escolares, resultando na criação de escolas especiais para atender a essa população. Sassaki (2005), argumenta que integração se fundamenta “nas práticas de mainstreaming⁴”, na normalização de classes especiais e nas escolas especiais. Ele identifica três formas pelas quais esse paradigma se manifesta: Inserção pura atingida por méritos pessoais, a inserção pela necessidade de adaptações específicas e a inserção em ambientes separados.

Na primeira modalidade de inserção, Sassaki (2002) esclarece que a participação era diretamente exercida por pessoas com deficiência que possuíam algum tipo de mérito, seja ele pessoal ou profissional. Esses indivíduos conseguiam utilizar os espaços sociais disponíveis, assim como acessar programas e diversos serviços, sem que fosse necessário adaptar qualquer espaço institucional, como escolas, empresas e outros ambientes públicos (Sassaki, 2002). As demais modalidades de inserção são:

Pela inserção daquelas pessoas com deficiência que necessitavam ou necessitam de alguma adaptação específica no espaço físico comum ou no procedimento da atividade comum a fim de poderem, só então, estudar, trabalhar, ter lazer, enfim, conviver com pessoas sem deficiência.

Pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais. Por exemplo: escola especial junto à comunidade; classe especial numa escola comum; setor separado dentro de uma empresa comum; horário exclusivo para pessoas deficientes num clube comum, etc. Esta forma de integração, mesmo com todos os méritos, não deixa de ser segregativa. (Sassaki, 2002, p. 34-35).

Diante das formas de inserção observadas na época, é possível compreender como as pessoas com deficiência enfrentavam o preconceito social. O acesso à educação e a outras instituições era restrito, uma vez que se exigia que se adaptassem a ambientes que não foram projetados para atender a todas as pessoas. Assim, eram encaminhadas para escolas comuns apenas aquelas pessoas que conseguissem se adaptar às exigências impostas pela organização

⁴ “Mainstreaming se refere à integração temporal, instrucional e social da pessoa com necessidade especial elegível com crianças normais, de forma progressiva, baseada em estudos e avaliações individuais” (Cerqueira, 2003 *apud* Bernardes, 2010).

educacional da época.

Observa-se que as pessoas com deficiência precisavam, em grande medida, ajustar-se ao meio e enfrentar as barreiras estabelecidas pela sociedade, seja em sala de aula ou em outros contextos. Elas tinham que, por conta própria, superar as inadequações e a falta de entendimento sobre suas necessidades, uma vez que a sociedade não havia claramente estabelecido a necessidade de mudanças significativas. Isso resultou em um modelo insustentável ao longo dos anos. O objetivo era superar a deficiência, mas eximindo a sociedade de suas responsabilidades em relação a essas pessoas, o que as sobrecarregava com a obrigação de se adaptar ao que lhes era oferecido.

Dessa maneira, a integração contrasta com a exclusão e a segregação que, historicamente, foram prejudiciais para esse público. Esse aspecto é positivo, uma vez que o objetivo é reduzir a distância entre as PCD e a escola, embora a instituição apenas aceitasse aqueles que estivessem adequadamente preparados. Contudo, as barreiras presentes no ambiente escolar foram identificadas e continuaram a dificultar ainda mais o acesso desse grupo. Na fase da inclusão, as pessoas começaram a estudar em salas comuns. Ao contrário da integração, os ambientes devem ser adaptados e os procedimentos metodológicos ajustados para atender às necessidades de todos os estudantes.

Atualmente, o conceito de inclusão⁵ está consolidado, promovendo a valorização das PCD e o respeito às suas condições. No entanto, para que as escolas inclusivas funcionem efetivamente, é imprescindível priorizar ações voltadas às modificações necessárias para atender às necessidades educacionais dessas pessoas.

Nessa perspectiva, a ideia de universalização do acesso, fundamentada nos direitos consagrados pela Constituição Federal de 1988, molda a política educacional brasileira, promovendo reformas no sistema educacional com o objetivo de assegurar igualdade de acesso às escolas e a oferta de uma educação de qualidade. O Brasil necessitou adaptar suas políticas, incorporando a educação inclusiva como um componente essencial de uma educação para todos; assim, a inclusão tornou-se um elemento crucial no processo de desenvolvimento do país.

Apesar dos avanços nas políticas educacionais brasileiras, o processo de inclusão ainda não foi totalmente realizado, pois requer ajustes em várias áreas, incluindo o âmbito social, educacional e político, assim como, melhorias nas condições físicas, estruturais e na

⁵ A inclusão, no âmbito educacional, é uma concepção discutida por Sartoretto (2011) como sendo a possibilidade de observar, refletir e analisar a escola em sua totalidade.

acessibilidade em seus diferentes segmentos. Esses fatores demandam discussão e aprimoramento para assegurar uma inclusão efetiva.

A figura 1 apresenta os paradigmas de exclusão, integração e segregação enfrentados por PCDs. Esses paradigmas sintetizam o comportamento social observado ao longo dos anos. Além disso, é abordado o paradigma da inclusão, que valoriza as diferenças e reconhece que cada indivíduo possui a capacidade de contribuir para a sociedade, independentemente de suas condições, pois estas não devem ser vistas como obstáculos.

Figura 1 - Representação Visual dos Paradigmas Educacionais



Fonte: adaptado pela autora a partir de AMANKAY Instituto de Estudos e Pesquisas (2017).

Compreende-se, portanto, que ao longo do tempo, a percepção, análise e compreensão da PCD variaram significativamente. As transformações no contexto social e a evolução histórica resultaram em avanços notáveis na educação especial e inclusiva que observamos atualmente. Tal evolução foi marcada, junto aos movimentos sociais de famílias de PCD, que fomentaram as reivindicações dos direitos dessas pessoas, por meio de legislações tanto no âmbito internacional quanto nacional.

Por conseguinte, é pertinente abordar no próximo tópico o histórico das percepções sobre a surdez e suas implicações nas filosofias educacionais direcionadas aos estudantes

Surdos ao longo do processo de aprendizagem, bem como as leis e diretrizes que emergem nesse contexto.

2.1 Breve histórico das percepções sobre a surdez

O processo de percepção sobre a surdez não é diferente do contexto geral da educação, que evoluiu até compreender e praticar a inclusão com suas devidas adaptações ao longo da história. Os Surdos vivenciaram diversas filosofias educacionais que impactaram seu desenvolvimento e aprendizado. Essas filosofias destacam a influência do poder de uma língua majoritária sobre outra, até o ponto em que se alcança a aceitação e valorização de uma língua minoritária, que, embora menos predominante, é indispensável para aqueles que a utilizam como instrumento de transformação social.

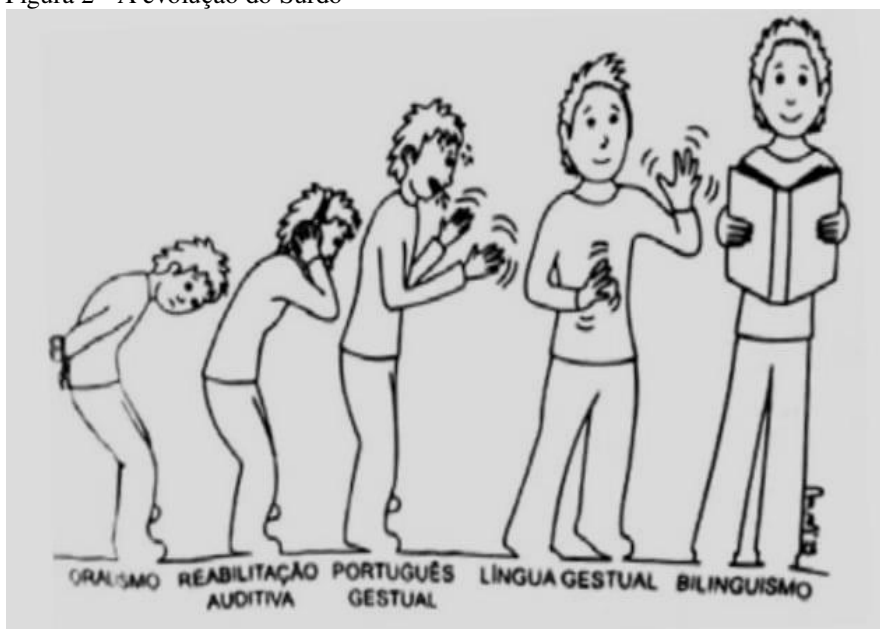
Os Surdos foram submetidos às mais diversas atrocidades e qualquer deformidade era motivo para serem sentenciados à morte. Não diferentes de outras PCDs, os Surdos não tinham direito sucessório, por serem considerados “inúteis”, eram mortos por seus familiares, lançados em rios e em penhascos com o objetivo de retirarem da sociedade que aqueles que não atendiam às exigências de “normalidade”.

O trajeto das percepções dos indivíduos Surdos, assim como ocorre com outras deficiências, foi marcado por desafios significativos. As transformações foram impostas e conquistadas por meio de movimentos sociais que desempenharam um importante papel em cada período histórico. Explorar essa jornada é necessário para compreender como esses eventos provocaram rupturas de paradigmas, e, ao mesmo tempo, moldaram as lutas pela identidade, língua e cultura da comunidade surda.

A compreensão da sociedade em relação à surdez é fundamental para promover o desenvolvimento do indivíduo Surdo; no entanto, essa transformação comportamental levou um tempo considerável para se concretizar. No Brasil, os movimentos religiosos desempenharam um papel significativo na valorização da dignidade humana de grupos minoritários, contribuindo para a conquista de diversos direitos das pessoas Surdas.

A figura 2 ilustra como os Surdos se desenvolveram em conformidade com as metodologias educacionais disponíveis em diferentes períodos históricos:

Figura 2 - A evolução do Surdo



Fonte: adaptada pela autora a partir do acervo da UNIACERV

Como observado, os principais comportamentos sociais em relação aos Surdos foram refletidos nas filosofias educacionais, a saber: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. A figura 3 demonstra os sinais correspondentes em Libras para cada uma delas:

Figura 3 - Sinais em Libras das filosofias educacionais de Surdos



Fonte: Fonoonline (2020)

A imagem ilustra a sinalização em Libras correspondente a cada corrente filosófica relacionada à educação de Surdos. O sinal “ORALISMO”, que utiliza a Configuração de “Mão em 5, palma para trás, em frente à boca. Movê-la em círculo vertical para a esquerda (sentido anti-horário), duas vezes” (Capovilla, 2015, p. 1842). Para uma compreensão mais

aprofundada, Capovilla (2015, p. 1842) detalha que a morfologia e a iconicidade do sinal “ORALISMO” ao afirmar que:

Morfologia: Trata-se de um sinal formado pelo morfema Fala – Comunicação Oral codificado pelo local de sinalização na região da boca. Diferentemente da comunicações por sinais, que é codificada na região do peito, a comunicação oral, via voz, é sinalizada na região da boca. [...] por movimento circular em torno da boca como nos sinais CANTAR e LER LÁBIOS – LEITURA OROFACIAL).

Iconicidade: No sinal ORALISMO a mão em **5** (i.e., fechada com dedos indicador e médio distendidos e curvados) em frente à boca, se move num pequeno círculo vertical, duas vezes. Deve-se notar a mesma articulação de mão em **5** do sinal ORALISMO está também presente no sinal GRITAR – GRITO (Capovilla, 2015, p. 1842).

Há uma intencionalidade ao exibir esses detalhes que validam a estrutura gramatical da LS, o que merece ser ressaltado nesta pesquisa devido à sua relevância e consistência como Língua Oficial da comunidade surda no Brasil. Assim, os sinais de Comunicação Total e Bilinguismo serão detalhados em relação às suas respectivas formações. O sinal “COMUNICAÇÃO TOTAL” é formado a partir da Configuração de “Mão esquerda em **C**, palma para a direita; Mão direita em **T**, palma para a esquerda. Movê-las alternadamente para frente e para trás” (Capovilla, 2015, p. 785). A morfologia e iconicidade são abordadas por Capovilla (2015, p. 785):

Morfologia: Trata-se de um sinal formado pelos morfemas: 1) Sinalização-Comunicação por Língua de Sinais, e 2) Tomar Turnos na Comunicação. O morfema Sinalização é codificado pelo local de sinalização na região do peito e por movimento circular em torno do peito como se observa nos sinais FALAR (EM LIBRAS) [...] o morfema Tomar Turnos na Comunicação é codificado pelo movimento alternado entre as mãos para frente e para trás, ou para cima e para baixo, como nos sinais ASSEMBLEIA, COMUNICAR[...] **Iconicidade:** No sinal COMUNICAÇÃO TOTAL, a mão esquerda em **C**, e a mão direita em **T**, são movidas alternadamente para frente e para trás. Comparando o sinal COMUNICAÇÃO TOTAL com o sinal COMUNICAÇÃO ORAL, pode-se perceber que se trata essencialmente do sinal COMUNICAÇÃO ORAL, só que articulado em frente ao peito em vez de em frente à boca, com a boca fechada e a clara inicialização de mão (i.e. a mão esquerda articula a primeira letra da palavra comunicação, e a mão direita articula a primeira da palavra total). Isso corrobora belamente a presente interpretação do morfema Fala – Comunicação Oral (Capovilla, 2015, p.785)

O sinal “BILINGUISMO” é executado utilizando os parâmetros: a configuração da mão esquerda em **C** com a orientação da palma voltada para trás; já a mão direita é com a configuração em **2**, com a palma da mão também para atrás e acima da mão esquerda, posteriormente com movimento retilíneo para baixo por dentro da palma esquerda. Em seguida, a mão direita deve ser baixada por dentro da palma esquerda (Capovilla, 2015). Além de abordar aspectos gramaticais, o autor explora o conceito de Bilinguismo, que ele define como uma "filosofia educacional para surdos que propõe o ensino primeiramente da língua de

sinais da comunidade em que vive o surdo e, em seguida, da leitura e da escrita alfabéticas da língua falada do país em que vive o surdo” (Capovilla, 2015, p, 531). O quadro 1 apresenta os princípios defendidos por cada uma dessas filosofias na visão de Baggio (2006).

Quadro 1 - Filosofias educacionais para Surdos

ORALISMO 	O método oral, que seguia critérios clínicos, tinha como objetivo igualar os Surdos ou aproximá-los do modelo de ouvintes. Isso envolvia o treinamento auditivo, o desenvolvimento da fala e a leitura labial.
COMUNICAÇÃO TOTAL 	A proposta sugere uma abordagem mais flexível em relação ao uso da comunicação oral e gestual, enfatizando a importância das línguas de sinais e das línguas orais como igualmente autênticas e significativas. Defende a adoção de diversos recursos linguísticos para facilitar a comunicação com pessoas surdas, promovendo uma interação mais inclusiva e eficaz.
BILINGUISMO 	Como uma abordagem educacional, o Bilinguismo visa proporcionar às crianças o acesso a duas línguas desde a mais tenra idade. Essa proposta abrange as diferentes modalidades linguísticas, incluindo as formas visual e motora. Além disso, contempla a formação de professores bilíngues, educadores Surdos, intérpretes de língua de sinais e docentes de língua portuguesa como segunda língua para Surdos.

Fonte: elaborado pela autora com base em Baggio (2006) e Capovilla (2015)

É importante ressaltar que, durante o período do Oralismo, que se estabeleceu após a aprovação no Congresso de Milão⁶ em 1880, houve significativas implicações. Entre elas, a proibição do uso da LS, pois poderia comprometer os resultados dos métodos propostos. Este método de comunicação oral exclusivo resultou em consequências adversas para os indivíduos Surdos, pois a educação oferecida priorizava mais um enfoque clínico do que uma abordagem pedagógica propriamente dita. Sales *et al.* (2004, p. 55-56) argumentam que a metodologia Oralista:

[...] é pautada no ensino de palavras e tais atitudes respaldam-se na alegação de que o surdo tem dificuldade de abstração. Aprender a falar tem um peso maior do que aprender a ler e escrever. Assim, o surdo é considerado como deficiente auditivo que deve ser curado, corrigido e recuperado.

⁶ Ocorreu em 1880, foi um marco histórico que trouxe mudanças para a educação dos Surdos mundialmente. “Acreditava-se que o uso de gestos e sinais desviasse o surdo da aprendizagem da língua oral, que era a mais importante do ponto de vista social. As resoluções do Congresso (que era uma instância de prestígio e merecia ser seguida) foram determinantes no mundo todo, especialmente na Europa e na América Latina” (Lacerda, 2009, p.4).

Ao estudar o Oralismo, torna-se evidente o impacto negativo que ele teve sobre os indivíduos Surdos. Larcerda *et al.* (2000) conduziram pesquisas nesse campo, revelando que a ausência de contato com sua língua natural resulta em um atraso significativo no desenvolvimento da linguagem, impedindo a aquisição de conceitos científicos e, consequentemente, de ideias mais abstratas.

Essas filosofias moldaram a educação de Surdos ao longo de muitos anos. Embora o Bilinguismo seja adotado com maior frequência, em resposta às necessidades dos próprios Surdos, observa-se a utilização do Oralismo, ainda que de modo opcional. Nesse contexto, Strobel (2009, p. 12) classifica a história educacional dos Surdos em três fases:

1. Revelação cultural: Nesta fase os povos surdos não tinham problemas com a educação. A maioria dos sujeitos surdos dominava a arte da escrita e há evidência de que antes do congresso de Milão havia muitos escritores surdos, artistas surdos, professores surdos e outros sujeitos surdos bem-sucedidos.
2. Isolamento cultural: Ocorre uma fase de isolamento da comunidade surda ⁷em consequência do congresso de Milão de 1880 que proíbe o acesso da língua de sinais na educação dos surdos, nessa fase as comunidades surdas resistem à imposição da língua oral.
3. O despertar cultural: A partir dos anos 60 inicia uma nova fase para o renascimento na aceitação da língua de sinais e cultura surda após muitos anos de opressão ouvintista⁸ para com os povos surdos.

Como observado, os Surdos foram historicamente classificados como deficientes e patologicamente alterados, sendo categorizados conforme o grau de surdez e recebendo educação voltada para reabilitação ou assistência caridosa. Atualmente, é possível entender que os Surdos são indivíduos que utilizam predominantemente a experiência visual, e que a educação deve levar em consideração sua riqueza cultural. A LS deve ser reconhecida não apenas como um recurso auxiliar, mas como a principal ferramenta de comunicação e aprendizado, refletindo sua identidade linguístico-cultural.

A partir da educação bilíngue, o Surdo começa a ser reconhecido em sua singularidade de experiências e identidade, sendo fundamental que essas particularidades sejam consideradas nas interações com os ouvintes durante o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é importante destacar que, antes de ingressar na escola, o Surdo já enfrenta desafios significativos na aquisição da língua. Essa questão demanda uma análise mais cuidadosa, uma vez que a linguagem é centrada nas dificuldades observadas no

⁷ “A comunidade surda, na verdade não é só de surdos, já que tem sujeitos ouvintes junto, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em um determinado localização que podem ser as associação de surdos, federações de surdos, igrejas e outros” (Strobel, 2009, p.6).

⁸ “Uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõe representações práticas de significação, dispositivos pedagógicos etc. em que os surdos são vistos como sujeitos inferiores” Skliar (2000, p. 7).

desenvolvimento do Surdo. Portanto, compreender as barreiras e diferenças nesse processo é de extrema importância.

A discussão sobre este tema faz-se necessária, pois, apesar do bilinguismo estar em evidência, ainda se observa a persistência do "fracasso" educacional entre a população surda. Este grupo enfrenta altos índices de analfabetismo, limitado acesso ao ensino superior, carência de qualificação profissional e dificuldades em acessar a LS. Goldfeld (2002, p. 47), em seu livro "A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista", destaca que autores como Ciccone, Brito, Reis e Fernandes, ao analisarem os atrasos na aquisição da linguagem por Surdos, apontam que estas dificuldades podem desencadear uma série de problemas emocionais, sociais e cognitivos. Isso se deve ao fato de que a linguagem não se limita à função comunicativa, mas também é responsável pela organização do pensamento.

Com a compreensão e aceitação do Bilinguismo, as iniciativas sociais e políticas avançaram em direção ao reconhecimento e à valorização da LS e da cultura surda. Nesse contexto, é importante ressaltar os progressos na legislação relacionada à educação de pessoas Surdas, uma vez que estes esclarecem suas particularidades e delineiam as diretrizes necessárias para garantir o sucesso na aprendizagem desse público. As principais legislações no âmbito federal e estadual no Maranhão direcionadas para a educação de Surdos (quadro 2):

Quadro 2 - Documentos oficiais para a educação de Surdos/ Âmbito Federal

DOCUMENTOS OFICIAIS	IDENTIFICAÇÃO
Lei Federal nº 10.436/2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.
Decreto Federal nº 5.626/2005	Regulamenta a Lei nº 10.436 e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008)	Documento norteador da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.
Resolução Federal nº 4/2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial.
Decreto Federal nº 7.611/2011	Dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.

Fonte: adaptado pela autora a partir de Fernandes (2019, p.75)

As legislações implementadas promoveram novas perspectivas em relação ao cenário inclusivo em diversos setores. A Lei Federal nº 10.436, publicada em 24 de abril de 2002, reconheceu a Libras como meio legal de comunicação, conforme estipulado no Art. 1º, o que resultou em uma maior visibilidade e valorização da comunidade surda em todo o país.

A lei aponta que o poder público deve estabelecer formas institucionalizadas de apoiar não apenas o uso da Libras, mas também sua difusão em todo o Brasil. O art. 3º refere-se às instituições públicas e às empresas de serviços públicos, estabelecendo a responsabilidade de garantir um atendimento adequado e um tratamento respeitoso às pessoas com deficiência auditiva (Brasil, 2002).

Aos sistemas educacionais federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal, foi atribuída a responsabilidade de incluir a Libras nos cursos de formação em Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério, abrangendo tanto os níveis médio quanto superior. (Brasil, 2002) No parágrafo único, destaca-se que a LS não deve substituir a LP na modalidade escrita, assegurando, assim, que os indivíduos Surdos tenham a oportunidade de aprender a LP escrita, dada sua relevância social (Brasil, 2002).

Três anos após a publicação da referida lei, o Decreto Federal nº 5.626, datado de 22 de dezembro de 2005, foi promulgado e composto por nove capítulos. O primeiro capítulo considera o indivíduo Surdo como aquele que apresenta perda auditiva e utiliza experiências visuais para se relacionar com o ambiente ao seu redor, especialmente por meio da Libras. Para que uma perda auditiva seja classificada como deficiência, conforme o parágrafo único é necessário que haja uma perda parcial ou total superior a 41 decibéis (dB) (Brasil, 2005).

Os demais capítulos enfatizam a inclusão da Libras como disciplina curricular; a formação do professor de Libras; o uso e a difusão da Libras e da LP; a formação do tradutor e intérprete de Libras-LP; a garantia do direito à educação e à saúde das pessoas Surdas e com deficiência auditiva e por fim, o papel do poder público para apoiar o uso e a difusão da LS (Brasil, 2005).

Seguindo esse viés, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva visa garantir a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. A Resolução Federal nº 4/2009 define o público-alvo do AEE e os locais adequados para sua realização, esclarecendo que esse atendimento não substitui as classes regulares. Além disso, a resolução estabelece a necessidade de dupla matrícula, tanto na classe comum quanto no AEE, e delinea a competência para elaborar e executar o plano do AEE. Também aborda a organização do AEE dentro do projeto pedagógico da escola e as atribuições do professor responsável por esse atendimento.

O Decreto Federal nº 7.611/2011 estabelece diretrizes relativas ao dever do Estado em relação à educação especial, assegurando serviços de apoio especializado. Além disso, define a Educação Especial como um "conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e

pedagógicos organizados institucionalmente de maneira complementar e suplementar" (Brasil, 2011). No que se refere aos recursos educacionais que promovem a aprendizagem e a acessibilidade, o decreto destaca a utilização de materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Libras, bem como laptops, equipados com sinalizadores de voz e softwares destinados à comunicação alternativa.

Além dos documentos mencionados, há outros que desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão em diversos espaços sociais. No âmbito estadual, algumas leis têm contribuído significativamente para a melhoria do processo educacional para Surdos. O quadro 3 apresenta algumas dessas legislações.

Quadro 3 - Documentos oficiais para a educação de Surdos/ Âmbito Estadual e Municipal

DOCUMENTOS OFICIAIS	IDENTIFICAÇÃO
Lei Municipal nº 4511/2005 São Luís	Institui a inclusão de profissionais em comunicação e expressão da Libras, nas recepções dos órgãos públicos municipais e dá outras providências.
Lei Estadual nº 8564/2007	Estabelece diretrizes para o uso e a disseminação da Libras, visando garantir o acesso à educação para pessoas Surdas ou com deficiência auditiva no sistema estadual de ensino do Maranhão.
Lei Municipal nº 6.731/2021 São Luís	Dispõe sobre a criação da Central de Intérpretes de Libras e Guias-Intérpretes para pessoas com deficiência auditiva, no âmbito do Município de São Luís.
Lei Estadual nº 11.569/ 2021	Institui o Estatuto da Inclusão Social e Econômica das Pessoas com Deficiência no Estado do Maranhão.
PL Municipal 269/2021	Prevê a obrigatoriedade da Libras como disciplina curricular.
PL Municipal 329/2021	Prevê a autorização para a oferta de cursos de Libras às comunidades.

Fonte: adaptado pela autora a partir de Fernandes (2019, p.75)

A Lei Municipal nº 4511, promulgada em 27 de julho de 2005, determina que "nas recepções dos órgãos públicos municipais, o atendimento aos portadores de deficiência auditiva deve ser realizado por profissionais capacitados na comunicação expressão da Língua Brasileiras de Sinais - Libras e expressão em Língua Brasileira de Sinais (Libras)." (Maranhão, 2005) Complementarmente, a Lei Estadual nº 8564/2007 estabelece diretrizes para o uso e a disseminação da Libras, implicando que as escolas públicas e privadas de Educação Básica no Estado do Maranhão devem assegurar a inclusão de estudantes Surdos. Para tanto, é necessário oferecer classes de educação bilíngue e disponibilizar serviços de

tradutor e intérprete de Libras em diversos ambientes educacionais, a fim de garantir o acesso à comunicação, educação e informação. Prevê, ainda, que o ensino do português para os Surdos deve ocorrer em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental.

Após quatorze anos, a Lei Estadual nº 11.569/2021 reafirma a importância da qualidade na educação de Surdos ao determinar que as instituições de ensino devem assegurar o AEE para estudantes com deficiência. A norma estabelece a oferta de escolas e classes bilíngues tanto para Surdos quanto para ouvintes, com professores que respeitem a singularidade linguística dos estudantes. Além disso, a lei reforça a obrigatoriedade da presença de tradutores e intérpretes de Libras. O Art. 35 também estipula que a programação visual dos cursos de nível médio e superior deve incluir sistemas de acesso à informação.

Destacam-se dois Projetos de Lei em tramitação na Câmara de São Luís: o PL nº 269/2021 e o PL nº 329/2021, que abordam a inclusão de indivíduos com deficiência auditiva no ambiente escolar. O primeiro projeto estabelece a obrigatoriedade do ensino de Libras como disciplina curricular em todas as etapas da educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, tanto para estudantes Surdos quanto ouvintes em instituições públicas e privadas, garantindo também o acesso dos pais à escola. O segundo projeto prevê a autorização da Prefeitura de São Luís para oferecer cursos de Libras direcionados às comunidades.

Observa-se um avanço significativo em iniciativas de inclusão em níveis municipal, estadual e federal, visando melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência, incluindo os indivíduos Surdos que buscam acesso, comunicação e informação. Além disso, promove-se o desenvolvimento de comportamentos inclusivos em uma sociedade que aspire equidade.

Porém, ainda existem muitos desafios, apesar do fortalecimento da legislação voltada para a inclusão. Em 2022, foi divulgada uma pesquisa nacional envolvendo 4.233 professores e 190 dirigentes da educação especial em escolas municipais e estaduais, intitulada “Documento Técnico contendo as informações educacionais sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE das Regiões Sul e Centro-Oeste, Sudeste, Norte e Nordeste do Brasil”. Este documento foi encomendado pelo Ministério da Educação (MEC) em colaboração com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A pesquisa identificou os principais obstáculos enfrentados pelo AEE no país, os quais serão apresentados a seguir:

- 1- Formação/capacitação para todos os segmentos de profissionais da escola;
- 2- Demora na contratação dos profissionais de apoio e cuidadores para os estudantes;

- 3- Ausência e/ou pouco investimento financeiro do poder público;
- 4- Estudantes que não podem voltar no contraturno para receber o AEE;
- 5- Ausência ou insuficiência de recursos didáticos-pedagógicos acessíveis;
- 6- Elevado número de estudantes público-alvo da educação especial;
- 7- Resistência dos(as) professores(as) à inclusão;
- 8- Falta de transporte escolar para atender os estudantes no contraturno;
- 9- Falta de formação de professores na área do AEE, ofertada pelas redes de ensino/poder público;
- 10- Falta de projetos e/ou atividades escolares que envolvam a família.

Esse cenário é alarmante, considerando os desafios que precisamos enfrentar tanto como educadores quanto como sociedade. A resolução dessas questões é fundamental para garantir o acesso eficaz e a verdadeira inclusão educacional, sendo necessária a realização de pesquisas e análises contínuas sobre o tema.

Nesse viés, o próximo tópico aborda a teoria da Defectologia do psicólogo soviético Lev Vygotsky e sua eximia colaboração para o processo educativo de Surdos, especialmente em relação à linguagem e à interação social.

2.2 Contribuições da Defectologia de Vygotsky para a educação de pessoas Surdas

Os estudos de Vygotsky sobre os princípios da Defectologia⁹ abordam não apenas o desenvolvimento, mas também a aprendizagem de pessoas com deficiência visual, auditiva, surdocegueira, física ou intelectual. Eles são valiosos para a Educação Especial, pois oferecem novas perspectivas sobre as potencialidades dessas pessoas em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento. Essas abordagens consideram as especificidades de cada indivíduo, promovendo uma compreensão mais abrangente e considerando também suas especificidades.

À luz dessa teoria, a pessoa é capaz de aprender independentemente de suas limitações, por meio da interação social. Essa abordagem rompeu com o modelo de exclusão predominante na época, enfatizando a importância da linguagem como um instrumento fundamental para o desenvolvimento do pensamento, cognição e das relações sociais para o desenvolvimento tanto individual quanto coletivo (Vygotsky, 1987).

⁹ Campo de estudos que tratam sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas que possuem uma deficiência (Ruppel; Hansel; Ribeiro, 2021, p. 12).

Para pessoas Surdas, a aquisição de uma língua, seja ela a Libras ou outra forma de comunicação, é crucial na medida que molda o pensamento: "A linguagem é a principal ferramenta de mediação entre o indivíduo e o mundo, e sua aquisição é essencial para o desenvolvimento do pensamento" Vygotsky (1987, p.158). Desta maneira, a educação de pessoas Surdas deve priorizar a aquisição de uma língua que lhes permita expressar-se e interagir com o mundo.

Outro aspecto central dos estudos de Vygotsky é a ideia de que o aprendizado ocorre em um contexto social e cultural. Ele defende que o desenvolvimento humano é mediado por interações sociais e para a educação de Surdos, isso implica a necessidade de um ambiente educacional inclusivo, onde a cultura surda e a comunidade possam ser valorizadas, bem como o contato com outros Surdos e a participação em atividades coletivas é fundamental para o desenvolvimento social e emocional dos estudantes.

Vygotsky (1987) introduziu o conceito de "zona de desenvolvimento proximal" (ZDP), que se refere à diferença entre o que uma pessoa consegue fazer sozinha e o que pode fazer com a ajuda de outros. Na educação de pessoas Surdas, o papel do educador é essencial para identificar as ZDP dos estudantes e oferecer suporte adequado. Isso pode incluir o uso de estratégias diferenciadas e adaptações que considerem as especificidades da comunicação e do aprendizado dos Surdos, como afirma Vygotsky, (1998, p.73):

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes.

A ZDP permite que educadores identifiquem o que os estudantes conseguem fazer com a ajuda de outros, em contraste com o que podem fazer sozinhos. Isso ajuda a reconhecer as potencialidades de cada estudante, permitindo um ensino mais personalizado e enfatizando a importância da mediação social. Deste modo, o aprendizado ocorre em interação com ouvintes e outros Surdos, promovendo um ambiente colaborativo que favorece a troca de experiências.

Assim, a abordagem vygotskiana valoriza a aprendizagem colaborativa, onde os estudantes aprendem uns com os outros. Para os Surdos, isso pode ser implementado através de atividades em grupo que incentivem a troca de experiências. A interação entre Surdos e ouvintes, quando mediada de forma adequada, pode enriquecer o processo de aprendizado e promover a inclusão.

À medida que os estudantes progridem em suas ZDP, eles se tornam mais autônomos e confiantes em suas habilidades. Esse processo é crucial para a construção da identidade surda¹⁰ e para a valorização da LS como meio de expressão. A ZDP também favorece a integração de conhecimentos. Ao trabalhar em grupo, estudantes Surdos e ouvintes podem compartilhar diferentes perspectivas e habilidades, enriquecendo o aprendizado coletivo.

O ambiente que a ZDP promove é também um espaço de apoio emocional. A interação social é fundamental para o desenvolvimento da autoestima e da identidade, especialmente para estudantes que podem se sentir isolados devido à sua surdez. Nessa perspectiva, Skliar (2009, p.82) enfatiza que "A língua de sinais é uma forma legítima de comunicação que deve ser respeitada e valorizada, pois é parte da identidade cultural da comunidade surda."

A ZDP é, portanto, um conceito essencial para a educação inclusiva. Ela não apenas orienta práticas pedagógicas que respeitam e valorizam as especificidades dos estudantes Surdos, mas também promove um aprendizado significativo e colaborativo. Ao focar na ZDP, educadores podem criar ambientes de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento integral e a inclusão.

Vygotsky (1987) observa que, ao empregar meios, procedimentos e tempos adequados, é possível acessar conhecimentos mais elaborados por meio da interação com pessoas sem deficiência. Essa colaboração facilita a organização do aprendizado, configurando um momento social que pode servir como fundamento para práticas pedagógicas com Surdos. É evidente como a mediação pode enriquecer o processo de aprendizagem, uma vez que os valores transmitidos nas relações interpessoais promovem o desenvolvimento de diferentes habilidades necessárias para o crescimento social e cognitivo. A criação de novos caminhos pode, assim, potencializar as realizações de cada indivíduo.

O professor, ao conduzir seu trabalho, deve compreender e considerar o que a criança já sabe, ou seja, seu ponto de partida. Somente a partir dessa compreensão, é possível intervir de maneira eficaz na mediação pedagógica, promovendo um novo aprendizado. Nenhum aspecto deve ser negligenciado nessa etapa de observação, planejamento e organização do conhecimento, pois é fundamental equipar-se com as estratégias necessárias para garantir o cumprimento dos direitos educacionais das crianças.

Na obra intitulada "Parâmetros de Ensino em Língua Brasileira de Sinais como L1", Penha (2018, p. 14 *apud* Pietzak, 2019, p. 18) discute a perspectiva de Vygotsky, que afirma

¹⁰ Uma identidade determinada profundamente pela política surda e mais presente em pessoas surdas que fazem parte da comunidade surda, determinando seus hábitos e sua cultura. (Perlin, 1998).

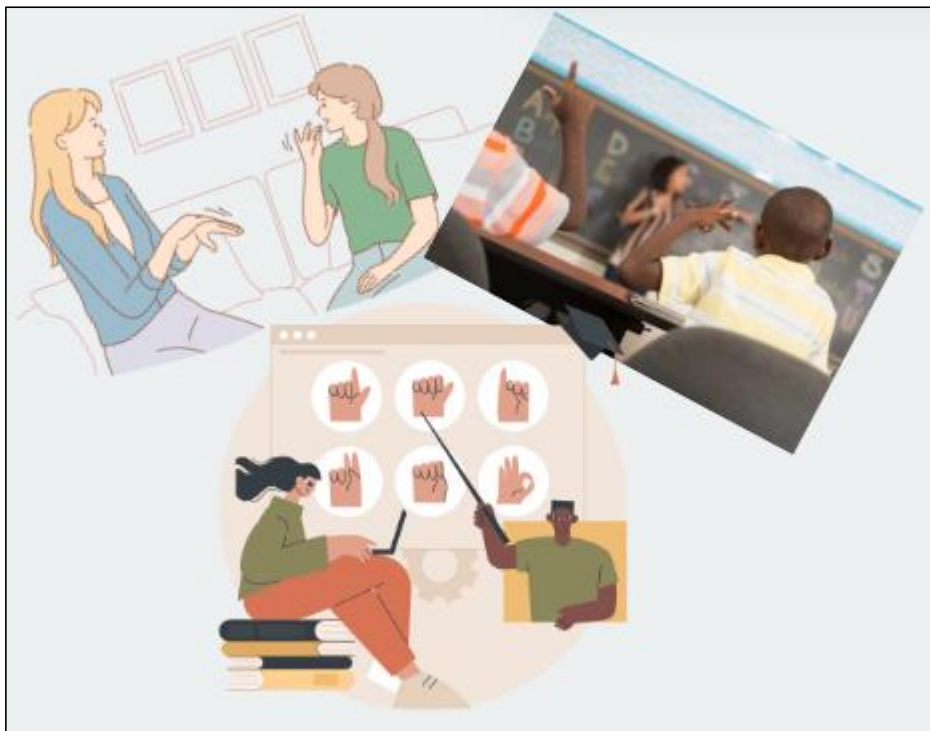
que “[...] é o próprio processo de aprender que gera e promove o desenvolvimento das estruturas mentais superiores”. Assim, pode-se compreender que, na visão de Vygotsky, o desenvolvimento é construído por meio da aprendizagem. No que tange à LS, ele argumenta que sua aquisição ocorre de forma social antes de se manifestar no âmbito individual, sendo uma prática natural e incentivada no contexto social, assim como ocorre com as línguas orais (Penha, 2018 *apud* Pietzak, 2019).

Em consonância com Vygotsky, Garcia (2015) argumenta que a condição biológica, por si só, não é determinante para o desenvolvimento humano. Garcia (2015, p.11) ressalta que "a mediação social e pedagógica exerce papel primordial no desenvolvimento das funções intelectivas do psiquismo humano, que não é estático nem deve ser entendido, considerando somente apenas da condição biológica."

Como observado, a mediação é essencial para o desenvolvimento da individualidade e para o crescimento coletivo. Barreiras podem ser superadas quando são implementadas estratégias que atendam às necessidades específicas de cada situação. Vygotsky (1930 *apud* Oliveira, 1992), afirma que “na ausência do outro, o homem não se constrói homem”. Essa afirmação traz reflexões sobre a importância do convívio social e da mediação por parte de indivíduos mais experientes, indispensáveis para que as funções cognitivas evoluam de maneira satisfatória e progressiva.

Logo, observar esses paradigmas é indispensável para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e efetivas, visto que ao valorizar a linguagem, o contexto social, a interação e a identidade, é possível criar um ambiente educacional que favoreça o desenvolvimento integral dos estudantes Surdos, promovendo não apenas o aprendizado, mas também a inclusão e a valorização da diversidade.

3 INTERFARCE DA SURDEZ COM O CONTEXTO EDUCACIONAL



Fonte: adaptada pela autora a partir da plataforma Canva

“Educar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais” (Rubem Alves).

Este capítulo discute os aspectos relacionados à surdez e os caminhos da aprendizagem que a permeiam, considerando a concepção e a caracterização da surdez, bem como a importância da visualidade na educação de Surdos. O capítulo fornece informações sobre a mediação da aprendizagem realizada por profissionais da Sala de Recursos e o gerenciamento da carga cognitiva dos estudantes. A Pedagogia Visual é abordada como elemento fundamental para o sucesso educacional de estudantes Surdos.

3 INTERFARCE DA SURDEZ COM O CONTEXTO EDUCACIONAL

Para dar início a esta seção, é pertinente compartilhar o conceito de aprendizagem definido por Alexander *et al.* (2009, p. 186 *apud* Leyser 2019, p. 7), como:

Um processo multidimensional que resulta em uma mudança relativamente duradoura em uma pessoa ou pessoas e, consequentemente, como essa pessoa ou pessoas perceberão o mundo e reciprocamente responderão física, psicológica e socialmente às possibilidades [affordances] oferecidas pelo ambiente. O processo de aprendizagem tem como base a relação sistêmica, dinâmica e interativa entre a natureza do aprendiz e o objeto da aprendizagem ecologicamente situado em um determinado tempo e lugar, bem como ao longo do tempo.

Alguns fatores que influenciam a mediação da aprendizagem podem impactar o engajamento do aprendiz de maneira positiva ou negativa. Nesse contexto, Leyser (2019, p.13) enfatiza que “evitar a sobrecarga cognitiva¹¹ durante a construção do significado a partir de novas informações envolve lidar com a capacidade limitada da memória operacional¹²”.

No que diz respeito aos estudantes Surdos, Leyser (2019) argumenta que o professor deve ajustar-se à instrução, organizando ou agrupando as informações para evitar ou contornar as dificuldades, conhecidas como “gargalos”, que surgem devido à complexidade da tarefa cognitiva em relação às competências e habilidades do estudante. Fazer esses ajustes é fundamental para o processo de ensino aprendizagem, uma vez que:

[...] tais ajustes são ainda mais importantes – mas também mais difíceis – se os professores e alunos não compartilharem uma língua comum fluente ou se o acesso à língua de ensino for limitado por parte dos alunos. Nesses casos, e mais notavelmente entre os alunos surdos, grande parte da capacidade de memória de trabalho dos alunos deve ser dedicada apenas à compreensão da língua-compreensão de palavras e frases individuais-, deixando menos capacidade de construir o significado real que resulta na aprendizagem (Leyser, 2019, p. 13).

Por conseguinte, Leyser (2019) argumenta que os Surdos necessitam de um ambiente escolar que ofereça suporte, promovendo a interação entre os estudantes e facilitando o desenvolvimento de habilidades comunicativas, proficiência linguística e, não menos importante, habilidades sociais. Na visão de Leyser (2009, p. 15) "os aprendizes surdos correm mais riscos do que os aprendizes ouvintes, particularmente em salas de aula onde os

¹¹ Leyser baseou-se nos estudos de PAAS; VAN GOG; SWELLER, 2010, que se referem a sobrecarga cognitiva como sendo “as demandas cognitivas das tarefas de aprendizagem ou a quantidade de informações que precisa ser processada excedem as habilidades de processamento cognitivo dos aprendizes” (Leyser, 2019, p.13).

¹² Também chamada de memória de trabalho ou de curto prazo (Leyser, 2019), de acordo com este autor, ela é considerada "uma das três principais funções executivas (FEs), juntamente à inibição e à flexibilidade cognitiva" (Leyser, 2019, p. 148).

pares ouvintes dominam o ambiente". Essa situação pode resultar em desvantagens, impactando negativamente as oportunidades de aprendizagem.

Além disso, Leyser (2009) enfatiza que o professor deve compreender que o ato de ensinar vai além da simples transmissão de conhecimento; envolve também o controle sobre as instruções, o contexto e a dinâmica social, garantindo que o ensino e a aprendizagem recebam o suporte necessário. Relativo às abordagens instrucionais que possibilitam aos educadores gerenciarem a carga cognitiva de seus estudantes (Paas *et al.*, 2010 apud Leyser, 2019, p. 18-19), foram identificadas quatro abordagens (quadro 4):

Quadro 4 - Abordagens Instrucionais para gerenciamento da carga cognitiva dos estudantes

ABORDAGENS	TIPOS	COMO SÃO APLICADAS
1ª abordagem	Exemplos Trabalhados	“[...] o aluno é orientado não apenas para o problema, mas também para possíveis soluções. [...] Os exemplos permitem que a aprendizagem ocorra, dando aos alunos a oportunidade de refletir sobre uma solução e alternativas, bem como caminhos para a solução [...]”. Assim, reduzirá a carga de memória e restringirá a busca do aluno pela solução, evitando o chamado “efeito labirinto ¹³ ”.
2ª abordagem	Parte-Todo	“[...] a quantidade de informação (por exemplo, elementos problemáticos e operações) é reduzida dividindo uma tarefa complexa em tarefas mais simples. Como o aluno demonstra a capacidade de entender e resolver partes da tarefa maior, informações ou subtarefas podem ser adicionadas até que a tarefa original requeira apenas uma pequena etapa. [...]”.
3ª abordagem	Uso de Planilha de Processo	“[...] as planilhas contêm descrições explícitas das várias etapas na solução de um problema complexo ou na conclusão de uma tarefa, incluindo dicas e heurísticas relevantes para a classe de problemas/tarefas. [...]”
4ª abordagem	Processo de Transferência de Esquemas	“[...] impede que os aprendizes se tornem sobrecarregados pelas demandas de atenção e pela carga cognitiva, porque o não familiar é tornado familiar.

Fonte: adaptado pela autora com base nos estudos de Paas *et al.* (2010), conforme apresentado no livro de Leyser (2019, pp. 18-19), intitulado “Psicologia da Educação dos Surdos.”

Dentro dessas abordagens, é de suma importância caracterizar a surdez com base no conhecimento científico. O próximo subitem apresenta e analisa essa caracterização, bem como suas implicações no cenário educacional.

¹³ Conforme Leyser (2019, p. 18), “a teoria de Garden Path (traduzido literalmente como “caminho do jardim”) ou teoria do labirinto, foi desenvolvida por Frazier (1979). Este modelo teórico argumenta que os leitores consideram apenas uma estrutura sintática para uma sentença e o significado não está envolvido na seleção do significado sintático preliminar. Assim, leitores e ouvintes podem ser enganados por frases ambíguas (ou seja, frases tipo labirintos)”.

3.1 Caracterização da surdez

A deficiência auditiva¹⁴ e a surdez são definidas por Santos (2016, p.4) como sendo "a perda parcial ou total da audição, que pode ser causada por má-formação congênita, ou seja, desde o nascimento, ou também, adquirida ao longo da vida, provocada por alguma lesão na orelha ou ouvido que atinge as estruturas que compõem o aparelho auditivo". A figura 4 demonstra os tipos de surdez:

Figura 4 - Representação dos tipos de surdez



Fonte: Site Euariz

É possível observar as distintas áreas onde cada tipo de surdez pode ocorrer. Conforme explica a fonoaudióloga Mariane Gomes em uma matéria publicada no Blog Eauriz, a perda auditiva condutiva se refere a problemas na condução do som pelo ouvido externo e ouvido médio. Esse tipo de surdez pode ser causado por diversas condições, como a perfuração do tímpano, malformações da orelha ou obstruções por cera.

A especialista destaca que na perda auditiva neurossensorial, a questão reside no ouvido interno, onde ocorre dano parcial ou total das células sensoriais. Embora o ouvido externo e médio possa funcionar adequadamente, transmitindo os sons de maneira eficaz, há uma falha na codificação dos sinais sonoros para o nervo auditivo. Geralmente, essa condição é irreversível. Tanto a perda condutiva quanto a perda neurossensorial estão representadas na figura 5.

¹⁴ De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (2006), a deficiência auditiva consiste na surdez leve e moderada, enquanto a surdez consiste na surdez severa e profunda.

Figura 5 - Perda auditiva condutiva e neurosensorial



Fonte: elaborada pela autora a partir do site Eauriz

A perda auditiva mista e a perda auditiva neural são explicadas por Mariane Gomes da seguinte maneira:

Na perda auditiva mista há uma combinação de perda condutiva e neurosensorial, com problemas no ouvido externo e/ ou médio e no ouvido interno. A alteração na condução do som pode ser reversível, mas geralmente o problema sensorial é permanente. Ocorre por exemplo em casos de infecções de ouvido crônicas, traumáticas. [...] a perda auditiva neural é resultante da ausência ou dano nervo auditivo. É permanente e pode ter resultados limitados com (re)habilitação auditiva, pela falha do nervo auditivo há grande dificuldade na transmissão dos sinais sonoros ao cérebro (Mariane Gomes- Blog Eauriz, 2022).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), em material publicado em 2006 intitulado “Conhecendo a surdez e suas implicações”, ressalta a distinção entre indivíduos com deficiência auditiva e aqueles considerados Surdos, esclarecendo também os diferentes graus de surdez:

Parcialmente surdo (com deficiência auditiva – DA)

a) Pessoa com surdez leve – indivíduo que apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis. Essa perda impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral, esse indivíduo é considerado desatento, solicitando, freqüentemente, a repetição daquilo que lhe falam. Essa perda auditiva não impede a aquisição normal da língua oral, mas poderá ser a causa de algum problema articulatório na leitura e/ou na escrita.

b) Pessoa com surdez moderada – indivíduo que apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. É freqüente o atraso de linguagem e as alterações articulatórias, havendo, em alguns casos, maiores problemas lingüísticos. Esse indivíduo tem maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos. Em geral, ele identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldade em compreender certos termos de relação e/ou formas gramaticais complexas. Sua compreensão verbal está intimamente ligada a sua aptidão para a percepção visual.

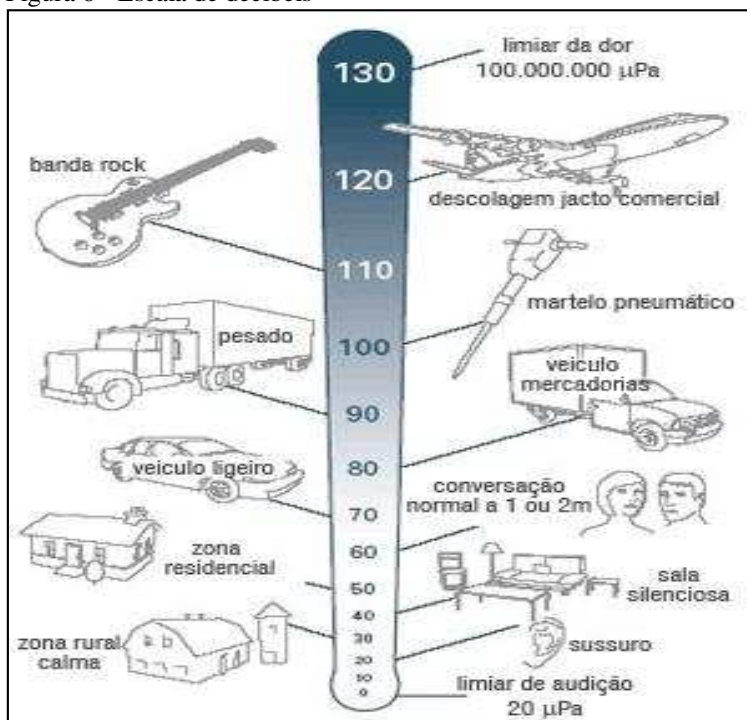
Surdo

a) Pessoa com surdez severa – indivíduo que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda vai permitir que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até aos quatro ou cinco anos sem aprender a falar. Se a família estiver bem orientada pela área da saúde e da educação, a criança poderá chegar a adquirir linguagem oral. A compreensão verbal vai depender, em grande parte, de sua aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações.

b) Pessoa com surdez profunda – indivíduo que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tal que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a língua oral. As perturbações da função auditiva estão ligadas tanto à 20 DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO E SINALIZAÇÃO - SURDEZ estrutura acústica quanto à identificação simbólica da linguagem. Um bebê que nasce surdo balbucia como um de audição normal, mas suas emissões começam a desaparecer à medida que não tem acesso à estimulação auditiva externa, fator de máxima importância para a aquisição da linguagem oral. Assim, tampouco adquire a fala como instrumento de comunicação, uma vez que, não a percebendo, não se interessa por ela e, não tendo retorno auditivo, não possui modelo para dirigir suas emissões. Esse indivíduo geralmente utiliza uma linguagem gestual, e poderá ter pleno desenvolvimento lingüístico por meio da língua de sinais. Atualmente, muitos surdos e pesquisadores consideram que o termo “surdo” refere-se ao indivíduo que percebe o mundo por meio de experiências visuais e opta por utilizar a língua de sinais, valorizando a cultura e a comunidade surda.

Observa-se que à medida que a perda auditiva aumenta, ocorrem comprometimentos significativos em diversas áreas, resultando na classificação do indivíduo como Surdo ou não. A Lei Federal 10.436, de 24 de abril de 2002, define a pessoa como Surda quando “interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Brasil, 2002). O Decreto 5.626/2005, que regulamentou essa lei, considera que a deficiência auditiva se manifesta com a “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida de 500 Hz, 2000 Hz e 3000 Hz.” (Brasil, 2005). Para uma melhor compreensão, a figura 6 apresenta uma escala que ilustra os níveis de decibéis:

Figura 6 - Escala de decibéis



Fonte: Portal Acústica (2016)

Com base nas explicações e definições, é possível compreender que o indivíduo Surdo utiliza a LS como meio de interação e compreensão do mundo ao seu redor. Entretanto, muitas dúvidas podem surgir entre educadores em relação à educação de Surdos: Como ocorrem a aquisição dessa língua e o processo de aprendizagem? É semelhante ao dos ouvintes ou requer estratégias diferenciadas? Como se dá o desenvolvimento da leitura e escrita no indivíduo Surdo?

Essas questões são comuns entre professores de estudantes Surdos e são fundamentais no contexto educacional, pois estimulam a busca por informações e, conseqüentemente, promovem a evolução didática nesse campo. Para vivenciar essa abordagem e minimizar as dificuldades e barreiras existentes, contribuindo para a criação de um ambiente propício às interações, é preciso conhecer os aspectos da visualidade no ensino de pessoas Surdas, e por isso serão abordados a seguir.

3.2 Aspectos da visualidade na educação de estudantes Surdos

A sociedade da visualidade é uma tendência crescente, e a pedagogia não pode isolar-se desse movimento. Segundo Campelo (2007), a pedagogia visual incorpora a LS como um recurso fundamental na comunicação e na educação. Seu interesse em investigar essa proposta se justifica pela intenção de explorar questões que ainda não foram suficientemente

abordadas, tais como: imagem, signo, significado e semiótica visual¹⁵ no contexto educacional. Isso é essencial para promover a compreensão dos Surdos em relação à sua maneira de perceber e abstrair o pensamento imagético¹⁶.

Nesse contexto, a pedagogia surda emerge como uma resposta a movimentos sociais do povo Surdo¹⁷, com o objetivo de valorizar não apenas a LS, mas também a identidade e a cultura surda (Giroletti, 2017). Nesse contexto, além de garantir o acesso à LS como Primeira Língua¹⁸ (L1) e à LP como Segunda Língua¹⁹ (L2), é fundamental preservar a cultura dos Surdos e suas particularidades linguísticas. Essa proposta é descrita por Perlin (2006, p. 5 *apud* Giroletti 2017, p. 138) como:

[...] uma ruptura no universo teórico da educação que detém o modelo ouvinte. A transgressão pedagógica que realizamos não nos apavora, mas nos identifica e nos dá a sensação de que é isso que queremos. De fato, alguns aspectos cambiantes fazem desaparecer a pedagogia ouvinte de tal forma presente nos discursos narrativos fruto de agências coloniais.

Perlin (2006) aponta como é fundamental que essa transgressão pedagógica ocorra sempre que se priorizem metodologias auditivas no ensino de estudantes Surdos. Essa transgressão se concretiza na elaboração de novas estratégias que considerem aspectos essenciais para promover uma aprendizagem significativa no contexto educacional. Em sintonia com esse novo paradigma de ensino para Surdos, Giroletti (2017, p. 138) destaca que:

Na Pedagogia surda se valoriza o saber do povo surdo, em que entram a arte, a história de vida, a comunidade surda, a cultura, a identidade e, conseqüentemente, a Língua inserida neste contexto como primeira Língua, por isso, o ensino preferencialmente com os professores surdos, principalmente a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Essas duas propostas estão alinhadas com a expectativa de promover um processo de aprendizagem mais enriquecedor, no qual os Surdos são valorizados em sua totalidade e não apenas expostos ao ensino de duas línguas. A importância da visualidade para a vida dos Surdos brasileiros é evidente nos primeiros passos em direção à formalização de uma

¹⁵ Semiótica visual – a pesquisadora Campelo (2007, p. 106) se refere a um novo campo visual onde são inseridos a cultura surda, a imagem visual dos surdos, os olhares surdos, os recursos visuais e didáticos também.

¹⁶ Pensar por meio de imagens. "Há uma relação dinâmica entre os dois códigos de pensamento e de comunicação, o imagético e o verbal. São duas dimensões inseparáveis da vida, do pensamento e da comunicação" (Medina Filho, 2013, p. 264).

¹⁷ "O povo surdo é grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão" (Strobel, 2009, p.6).

¹⁸ "a pessoa com deficiência auditiva tem o direito de aprender LIBRAS como primeira língua, mas como a LIBRAS não pode substituir o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, o que implica em trazer a LIBRAS como primeira língua dos surdos, ou seja, a sua língua natural." (Santos; Goes, 2016, p.16).

¹⁹ A Língua Portuguesa é oferecida para os Surdos como segunda língua, tanto de maneira escrita quanto pela leitura, envolvendo a criança no mudo do letramento (Santos; Goes, 2016, p.16).

educação que atenda às necessidades desses indivíduos. O envio do Surdo Eduard Huet²⁰ ao Brasil, a convite de Dom Pedro II, por Abade Charles Michel de L'Épée²¹, em 1857, marcou o início de um processo significativo na educação de Surdos.

L'Épée desenvolveu uma linguagem de gestos conhecida como “A Linguagem de Sinais Metódicos”, cuja contribuição foi amplamente valorizada na França. A figura 7 ilustra seu empenho e uma das abordagens adotadas para atender os Surdos, visando proporcionar-lhes uma educação de qualidade.

Figura 7 - Charles Michel de L'Épée ensinando um Surdo



Fonte: López (2018)

Como mencionado por Cerqueira e Teixeira (2022), L'Épée observou que um método de sinais combinados apresentava maior facilidade e segurança, pois poderia referir-se a conceitos tanto concretos quanto abstratos, independentemente de seus sentidos. Os Sinais Metódicos envolviam, além dos sinais em si, uma metodologia para o ensino da língua francesa escrita. Ele defendia que a sinalização era a forma natural de comunicação dos Surdos, constituindo o meio mais eficaz para seu desenvolvimento, conforme destacado por Cerqueira e Teixeira (2022, p. 276):

Não é mais necessário mostrar que o único meio de obter sucesso sólido e real na educação de surdos-mudos de nascença é servir-se, para esclarecer e desenvolver sua inteligência, dos mesmos sinais que a natureza lhes inspira, sem ajuda de nenhum mestre, para exprimir suas ideias e suas necessidades. É o único meio de chegar a

²⁰ Fundou a primeira escola para Surdos no Brasil – Imperial Instituto de Surdos-Mudos, que atualmente é o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. (Justus, M.B; 2019).

²¹ “professor que levou o conhecimento sobre os primeiros estudos sérios sobre língua de sinais, por conhecer duas irmãs gêmeas surdas que usavam os gestos para se comunicar, com isso, defendia a língua de sinais como linguagem natural dos surdos e que, por meio de gestos poderiam desenvolver a comunicação e o desenvolvimento cognitivo” (Almeida; Almeida, 2012, p. 316).

seu espírito e entrar em comunicação com eles; pois, para esses desafortunados, cujo ouvido nunca foi tocado pela voz materna, qualquer língua, mesmo aquela do país em que nasceu, é uma língua estrangeira [...].

Por ser discípulo de L'Épée, Eduard Huet já compreendia a importância de seu trabalho na proposta educacional destinada à criação de uma escola para Surdos no Brasil. Esse esforço culminou na fundação do Colégio Nacional para Surdos Mudos, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), onde passou a ensinar a língua de sinais francesa em conjunto com a língua brasileira de sinais. Apesar das dificuldades enfrentadas e da forte defesa do Oralismo, Huet alcançou resultados positivos com o método que desenvolveu.

Strobel (2008) identificou os diversos mecanismos culturais que permeiam esse processo e que devem ser sempre verticalizados aos professores e demais agentes sociais, os quais utilizam a educação como uma ferramenta de transformação e ascensão social. Esses mecanismos são apresentados como:

a) experiência visual: utilização da visão como meio de comunicação; b) linguístico: os sujeitos surdos que têm acesso à língua de sinais e com participação na comunidade surda têm maior segurança, autoestima e identidade sadia; c) familiar: o maior problema encontrado pelos sujeitos surdos é a carência de diálogo, entendimento e da falta de noção do que seja cultura surda; d) literatura surda: multiplica-se em diferentes gêneros: poesia, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, contos, romances, lendas e outras manifestações culturais; e) vida social e esportiva: são acontecimentos culturais, tais como: casamentos entre surdos, festa, lazes e atividades nas associações de surdos, eventos esportivos e outros; f) artes visuais: identificam-se com pinturas como cultura própria e fazem comparações de diferentes culturas; g) política: consiste em diversos movimentos e lutas do povo surdo pelos seus direitos; h) materiais: auxilia as acessibilidades nas vidas cotidianas de sujeitos surdos (Strobel, 2008, p.39).

Tais mecanismos devem ser considerados no processo de aprendizagem, especialmente em relação à inclusão escolar de estudantes Surdos, uma questão que suscita inúmeras discussões e reflexões sobre sua organização e configuração nos ambientes educativos. Assim, surgem temas essenciais, como currículo, metodologia, trabalho colaborativo, AEE, necessidades educacionais, adaptações, avaliação, flexibilização e políticas públicas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 estabelece competências fundamentais para que o estudante atue como protagonista em diversos espaços sociais, enfatizando aprendizagens que devem ser desenvolvidas em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. A BNCC enumera dez competências gerais, destacando a primeira, que aborda a valorização e a utilização de diferentes saberes, incluindo aqueles relacionados ao mundo digital, visando à apropriação da realidade com base em princípios de justiça,

democracia e inclusão. Além disso, a quarta competência enfatiza a diversidade de linguagens, com especial atenção à Libras, promovendo a expressão e a troca de experiências em diversos contextos.

Ademais, a legislação educacional desempenha um papel primordial no processo de inclusão, conforme destaca Boneti (2010). E consequentemente estabelece-se o direito das PCDs frequentarem escolas regulares e serem contempladas com as mudanças das práticas do cotidiano nesses espaços educativos. No entanto, Boneti (2010) aponta uma lacuna nas instituições de ensino quanto à execução dessas leis, mesmo com a existência de diversos documentos legais que asseguram o acesso de estudantes com surdez à educação. O Decreto 5.626, de dezembro de 2005, é um exemplo disso, oferecendo orientações específicas no Art. 14, § 1º.

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização; V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos; VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa; VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos; VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva (Brasil, 2005).

Observa-se uma preocupação em proporcionar aos Surdos uma educação que promova práticas inclusivas, que respeite a LS e garanta o acesso às novas tecnologias de informação e comunicação. Santos (2016) argumenta que existe diferentes modalidades na Libras, como:

- Línguas de Sinais formais, que utilizam a estrutura própria da língua de sinais;
- Língua de Sinais informal, que não segue as regras gramaticais da Libras;
- Português Sinalizado ou Bimodalismo, que traduz cada palavra em português para a língua de sinais;
- Comunicação Total, que envolve o uso simultâneo de sinais, imagens, fala, escrita, mímica, entre outros;
- PIDGIN, que combina palavras de uma língua com a estrutura de outra;
- Sistema de Classificação, que se refere aos diferentes modos de produção do sinal, de acordo com a imagem do objeto.

Essas modalidades evidenciam a diversidade de abordagens na comunicação e na educação de pessoas Surdas, enfatizando a necessidade de uma prática pedagógica que as leve

em consideração. Sob essa perspectiva, em contextos tão diversos, não pode haver uma única abordagem pedagógica; devem-se adotar métodos múltiplos para refletir essa pluralidade. Embora estejamos nos referindo a estudantes Surdos, é importante reconhecer que eles não são homogêneos e não utilizam as mesmas modalidades de comunicação. Frente aos diversos desafios da inclusão de PCDs, Mendes e Silva (2014, p. 13) destacam a "necessidade de investigação e reconfiguração tanto da prática, como dos discursos".

Os autores levantam questionamentos sobre a escolarização contemporânea e como esta atende à sua missão, concluindo que o conhecimento escolar deve ser um ponto central nos debates educacionais. O currículo, portanto, desempenha um papel fundamental no impacto à escolarização de pessoas com deficiência, uma vez que não se trata apenas de implementar um currículo, mas de garantir que ele seja efetivo e inclusivo.

A inclusão escolar não pode se tratar apenas da colocação de indivíduos historicamente diferenciados e estigmatizados diante de um currículo que apresenta problemas graves de qualidade expressos pelos baixos níveis de aprendizagem que alcançam e altos níveis de evasão e repetência que proporcionam. Para que esse fato se materialize, a escola precisa enfatizar a reflexão e o diálogo, determinados pelo conhecimento, esclarecimento, isto é, por tudo aquilo que a cultura estabeleceu como verdadeiro na luta contra os mitos (Mendes; Silva, 2014, p. 11).

Nesse contexto, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI - Brasil, 2015) enfatiza a necessidade de adaptações razoáveis para assegurar o acesso equitativo ao currículo. Essas medidas devem contemplar uma abordagem individualizada e flexível, sem desconsiderar a necessidade de revisões nos documentos normativos e, por conseguinte, nas ações que orientam todo o processo educacional inclusivo.

Assim, é fundamental ressaltar a importância de metodologias que utilizem recursos visuais, especialmente para atender a um público de estudantes que aprende de forma significativa por meio da visualidade. Skliar (2001, p. 176) argumenta que:

[...] a experiência visual dos surdos envolve, para além das questões linguísticas, todo tipo de significações comunitárias e culturais, exemplificando: os surdos utilizam apelidos ou nomes visuais; imagens visuais; humor visual; definição das marcas do tempo a partir de figuras visuais, entre tantas outras formas de significações.

Skliar defende a valorização da experiência visual na educação de Surdos, outros autores também ressaltam essa questão. Campelo (2008, p. 128), por exemplo, define a pedagogia visual como “[...] aquela que se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender.” Fica evidente que a experiência visual é imprescindível na prática docente, pois possibilita a significação da aprendizagem de estudantes Surdos, permitindo que eles percebam, compreendam e

construam competências significativas ao longo de sua trajetória estudantil e acadêmica. Isso requer uma abordagem inclusiva por parte dos educadores, que devem disponibilizar recursos adaptados e garantir igualdade de acesso e apropriação dessas competências.

Na visão de Mantoan (2011) a inclusão é vislumbrada como uma transformação dos paradigmas educacionais, que possibilita a reorganização das práticas escolares, abrangendo currículo, planejamento, avaliação e gestão, em vez de simplesmente adaptar as aulas para atender a alguns estudantes. A autora enfatiza que as práticas inclusivas reconduzem os estudantes considerados "diferentes" ao saber que foram excluídos, seja no ambiente escolar ou fora dele. Assim, é fundamental compreender que a inclusão deve ser estabelecida por meio de decisões conjuntas, com responsabilidade, valorizando as diferenças, a fim de superar barreiras e assegurar o acesso a todos os direitos garantidos por lei.

Para esse propósito, o AEE torna-se um aliado no processo de inclusão educacional, pois sua função é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras à plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2008). Desta maneira, o AEE desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão educacional de estudantes com deficiência. Esse serviço, que complementa a educação regular, busca atender às necessidades específicas de cada estudante, garantindo que todos tenham acesso a um aprendizado significativo e equitativo.

O AEE contribui para a formação contínua de educadores do ensino inclusivo. Por meio de capacitações e orientações, os professores aprendem a adaptar suas práticas pedagógicas para atender à diversidade da sala de aula, como destaca Pereira (2017, p.45) "O professor é o mediador do processo de inclusão, e sua formação contínua é essencial para que ele possa atender à diversidade de sua turma."

Essa troca de conhecimentos é indispensável para criar um ambiente escolar que valoriza a inclusão e respeita as diferenças visando promover a colaboração entre diferentes profissionais da educação, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais. Essa parceria é essencial para a construção de um plano de ensino que contemple todas as dimensões do desenvolvimento do estudante. Além disso, a colaboração entre a família e a escola é fortalecida, garantindo que o suporte se estenda além do ambiente escolar.

Lima (2015, p. 76) afirma que "O AEE é uma estratégia fundamental para garantir que os estudantes com deficiência tenham acesso a uma educação de qualidade, adaptando o ensino às suas necessidades." Se tornando, portanto, um aliado crucial no processo de inclusão educacional. Ao oferecer suporte personalizado, desenvolver habilidades essenciais

e promover a colaboração entre educadores e famílias, o AEE garante que todos tenham a oportunidade de aprender e crescer em um ambiente que respeita suas individualidades.

A inclusão educacional, quando bem executada, beneficia toda a comunidade escolar. E embora o protagonismo estudantil — que envolve autonomia, responsabilidade e participação ativa — esteja em evidência no contexto de práticas inclusivas, o papel do professor se torna crucial. O professor, ao ser dotado de informações adequadas, assume a função de agente facilitador, posicionando-se de forma crítica e participativa nas decisões que lhe são apresentadas e muitas vezes impostas. É crucial que todas as mudanças e adaptações sejam analisadas em relação ao seu contexto específico, refletindo sobre o que realmente precisa ser alterado. Dessa maneira, podem-se evitar padronizações que não abordam efetivamente os problemas enfrentados no cotidiano escolar.

4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALAS DE RECURSOS PARA ESTUDANTES SURDOS



Fonte: Imagem adaptada pela autora através da plataforma Canva.

“É muito natural. Alguns ouvem com mais prazer com os olhos do que com os ouvidos. Eu ouço com os olhos” (Gertrude Stein, surda alemã, 1969).

Este capítulo analisa a relevância do AEE para estudantes Surdos nas Salas de Recursos, bem como a organização desse atendimento, que inclui a adaptação de materiais e a presença de profissionais qualificados. Assim aborda-se: a tríade pedagógica voltada para estudantes Surdos, metodologias visuais, o trabalho colaborativo no processo de inclusão, as atribuições do professor de Libras, do Tradutor Intérprete de Libras, do professor bilíngue e do professor titular das disciplinas em salas inclusivas.

4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALAS DE RECURSOS PARA ESTUDANTES SURDOS

O AEE é ofertado aos estudantes Surdos com a finalidade de complementar sua formação, sem o caráter substitutivo do ensino regular. Por meio do MEC, a política de Educação Inclusiva é desenvolvida para adequar tanto o ensino regular quanto a Educação Especial.

No entanto, diversas interferências impactam o processo educacional desse público, destacando-se as barreiras linguísticas e pedagógicas que precisam ser superadas. O AEE desempenha um papel fundamental na mitigação das dificuldades enfrentadas nas salas de inclusivas. O foco do processo de ensino e aprendizagem de estudantes Surdos vincula-se ao estímulo adequado visando atingir o pleno potencial nas áreas cognitiva, socioafetiva, linguística e político-cultural.

A Portaria Normativa nº 13/2007 do governo federal reconhece que o AEE se consolidou como uma estratégia pedagógica dentro das escolas, com o objetivo de atender às necessidades educacionais dos estudantes e facilitar seu acesso ao currículo e instituiu o Programa de Implementação de SRM. O escopo do programa é “apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (Brasil, 2007). A organização das salas deve ser realizada com base em "equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliário adaptado" (Brasil, 2007), visando atender às necessidades educacionais de cada estudante que requer esse tipo de suporte.

A partir da Portaria Normativa e do Decreto 7.611/2011, entre outros documentos legais, foram promulgados visando assegurar o suporte técnico e financeiro necessário para atender a demanda das secretarias de educação por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR). Atualmente, os materiais essenciais para o funcionamento desses espaços são adquiridos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola Interativo – (PDDE Interativo). O programa é fundamental para a ampliação do trabalho e para a inclusão de estudantes nas escolas inclusivas. De acordo com a Agência Brasil (2020), a população brasileira conta com 31 mil Salas de Recursos que oferecem esse tipo de atendimento.

É possível compreender que a organização do espaço da SRM envolve a utilização de diversas referências que enriquecem o aprendizado dos conteúdos curriculares. É essencial

que elementos visuais sejam integrados a esse atendimento, acompanhados de outros materiais e recursos. A figura 8 ilustra um exemplo desse espaço educativo.

Figura 8 - Sala de Recursos



Fonte: acervo pessoal da autora

Em suma, para garantir um atendimento eficaz para o Surdo na SRM, é necessário um planejamento colaborativo entre o professor de Libras, os professores titulares das classes inclusivas, o Intérprete de Libras e o professor bilíngue para o ensino de LP para Surdos. Esse planejamento deve abranger a organização dos conteúdos a serem ministrados, bem como a elaboração das atividades e avaliação, considerando diferentes aspectos como a sociabilidade, cognição, linguagem oral e escrita, habilidades visuoespaciais, afetividade, motricidade, aptidões, interesses, habilidades e talentos.

A seguir, destaca-se a tríade pedagógica para o ensino de estudantes Surdos e suas representações linguísticas.

4.1 AEE em Libras, de Libras e para o ensino de português escrito

A escola inclusiva deve reconhecer a importância do desenvolvimento das habilidades representativas e linguísticas de estudantes Surdos, e que o AEE deve ser oferecido em um

horário distinto da escolarização regular e isso inclui o ensino da Libras, a instrução em Libras e o ensino da LP (Damázio, 2007). Além disso, a autora enfatiza que, durante o atendimento em Libras, todos os conhecimentos relacionados ao currículo devem ser apresentados e explicados em Libras por um professor que, preferencialmente, seja Surdo. Isso proporciona uma base conceitual robusta tanto para a Libras quanto para o conteúdo da sala inclusiva. Os momentos formativos devem ser documentados em relatórios e outros formatos.

Para o atendimento de Libras, as aulas favorecem a aquisição de termos científicos, levando em consideração o nível linguístico do estudante Surdo em LS. O professor de Libras assume a responsabilidade pela organização do trabalho, que envolve a investigação dos sinais em diversas fontes. Isso pode incluir a consideração de explicações fornecidas por professores das áreas específicas de conteúdo e a realização de analogias entre conceitos já existentes, utilizando o domínio semântico ou empréstimo lexicais, além de registrar os termos científicos a serem utilizados nas aulas.

Estes dois atendimentos são fundamentais, pois promovem o desenvolvimento em várias áreas. Damázio (2007, p.37-38) destaca alguns aspectos importantes que precisam ser valorizados nesses atendimentos, entre os quais estão:

- O Atendimento Educacional Especializado com o uso de Libras, ensina e enriquece os conteúdos promovendo a aprendizagem dos alunos com surdez na turma comum.
- O ambiente educacional bilíngue é importante e indispensável já que respeita a estrutura da Libras e da língua portuguesa.
- Este atendimento exige uma organização metodológica e didática especializada.
- A avaliação processual do aprendizado por meio da Libras é importante para que se verifique, pontualmente, a contribuição do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com surdez na escola comum.
- A qualidade dos recursos visuais é primordial para facilitar a compreensão do conteúdo curricular em Libras.
- O Atendimento Educacional Especializado em Libras oferece ao aluno com surdez segurança e motivação para aprender, sendo, portanto, de extrema importância para a inclusão do aluno na classe comum.

Assim, o AEE deve ser fundamentado na Libras como a L1, fomentando a aprendizagem da língua de maneira segura e prazerosa. Para alcançar esse objetivo, o professor deve empregar diversas estratégias que contribuam para esse aprimoramento. Embora o ambiente educacional bilíngue possa favorecer o aprendizado de uma língua em detrimento da outra, ele precisa considerar e respeitar cada estrutura gramatical que as línguas apresentam. A metodologia e a didática devem estar alicerçadas em práticas que levem em consideração os estudos realizados na área da surdez.

Quanto à avaliação, ela é uma parte intrínseca do processo educacional, pois proporciona ao professor o suporte necessário para alinhar suas práticas com base em erros e acertos apresentados, além de facilitar a identificação de dificuldades. Esse processo contínuo permite que as correções sejam realizadas ao longo de todo o processo educacional. A relevância da avaliação vai além da simples aplicação de testes, conforme destacado por Ramos (2008, p. 21 *apud* Pietzah 2019, p. 94), “A avaliação exerce uma função importante no processo de ensino e de aprendizagem, pois a razão do professor ou do aluno permanece acidental, se não for acrescida da habilidade de aprender com seus erros e insucesso de suas intervenções”.

A avaliação tem um caráter orientador, uma vez que as informações proporcionadas podem resultar na modificação de estratégias, metodologias e recursos, entre outros aspectos. Ao compreender essas questões, torna-se evidente a necessidade desse trabalho no cotidiano da escola, especialmente nos atendimentos especializados, que se destacam por serem bem planejados e organizados. No que diz respeito ao ensino da LP, é fundamental que as especificidades da língua oral sejam abordadas por um professor graduado na área de LP. Este processo deve considerar o nível de conhecimento do estudante Surdo sobre a língua.

O objetivo deste trabalho, conforme Damázio (2007) é desenvolver competências gramaticais e linguísticas que capacitem os estudantes a compreenderem e elaborar sequências linguísticas. Para isso, é necessário respeitar três princípios: a diversidade de materiais e recursos visuais, um amplo acervo textual em LP e a promoção de dinamismo e criatividade na elaboração de exercícios.

Ao seguir esses princípios, é possível realizar um trabalho eficaz que resulte em excelentes resultados de aprendizagem e na apropriação dos saberes construídos no ambiente da Sala de Recursos. É importante ressaltar que o atendimento deve ser igualmente oferecido aos estudantes que optarem pela modalidade oral da língua, utilizando abordagens alternativas, como pistas fonéticas e leitura labial. Portanto, o atendimento na Sala de Recursos deve fundamentar-se na tríade pedagógica: AEE em Libras, de Libras e em LP.

Damázio (2007) enfatiza sua relevância ao afirmar que esse atendimento requer que o profissional tenha um conhecimento aprofundado não apenas da estrutura, mas também da metodologia de ensino de uma L2. A autora ressalta que a utilização de recursos visuais é essencial para a compreensão da língua e destaca a necessidade de uma avaliação contínua, que permita identificar os avanços e possibilite intervenções adequadas por meio de um planejamento eficaz.

Os três momentos pedagógicos abordados são explorados com mais detalhes no Produto Técnico Tecnológico produzido a partir da presente pesquisa. E dentro dessa vertente, é válido especificar as metodologias visuais, que são estudadas no próximo subitem deste capítulo.

4.2 Metodologias visuais: ampliando as possibilidades de aprendizagem

Quando se trata de conteúdo destinado a estudantes Surdos, a preocupação inicial de muitos educadores recai sobre como ministrar aulas de maneira acessível. É fundamental que esses estudantes possam explorar plenamente as informações resultantes de um planejamento minucioso, que considere os objetivos e as metodologias empregadas no contexto de sala de aula. Santos (2016, p. 219) argumenta que "o ensino e a aprendizagem dos surdos envolve uma metodologia baseada em uma pedagogia visual, pois eles precisam fazer uma relação entre o concreto e escrito, sinal e imagem, para efetivar de fato seu conhecimento".

A exploração de diferentes abordagens de ensino, utilizando diferentes estratégias, aumenta as chances de sucesso na aprendizagem. Assim, faz-se necessário examinar uma variedade de jogos, atividades e outros recursos que podem ser implementados mediante um planejamento adequado. A seguir, serão apresentadas algumas estratégias voltadas para a educação de Surdos, incluindo jogos educativos, a adaptação de materiais por área de conhecimento, a multimodalidade e as interações multimodais. Esses diferentes enfoques visam enriquecer o processo de aprendizagem.

4.2.1 Jogos educativos

Os jogos, na visão de Santos (2016, p. 221), "têm por objetivo ampliar o vocabulário das crianças surdas, pois envolvem atividades de linguagem, lógica, raciocínio, etc. além de fixar conteúdo de uma forma lúdica" [...]. A relevância do aspecto social do jogo segundo Vygotsky (1998), que constitui em uma atividade fundamental para estabelecer, na criança, a zona de desenvolvimento proximal.

O professor pode desenvolver ou adaptar jogos para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, beneficiando não apenas os Surdos, mas também os demais estudantes. Como exemplo, apresentam-se alguns jogos objetivos, materiais necessários e instruções sobre como jogá-lo, de acordo com as regras (Quadro 5).

Quadro 5 - Jogo de tabuleiro: Configuração de Mãos

OBJETIVO	MATERIAL	JOGO
Ampliar o vocabulário e fixar as configurações de mãos da Libras.	O tabuleiro inclui categorias, uma roleta para a configuração de mãos, botões coloridos e um dado.	Cada jogador posiciona sua peça na casa "Saída" e realiza um sorteio para determinar quem inicia. Em turnos, os jogadores lançam o dado e avançam pelas casas de acordo com o número obtido. Ao parar em uma casa, o jogador gira a roleta e executa um sinal da Libras preestabelecido. Se o sinal estiver correto, o jogador prossegue no jogo; caso contrário, aguarda sua vez na próxima rodada.
		

Fonte: elaborado pela autora a partir de Santos (2016).

Nota: Este jogo faz parte do Kit Projeto Libras é Legal da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos -FENEIS.

Este jogo pode ser confeccionado e são necessárias cópias das Configurações de Mãos. O professor deve definir as categorias da roleta com flecha, a exemplo de temática sobre animais, família, cumprimentos, vestuário, entre outras, e inscrever os termos “saída” e “chegada”. Devido à variação nas representações das Configurações de Mãos no Brasil, as impressões dos dados podem ser adaptadas conforme a preferência do professor e utilização para a sua região. Outro jogo que contribui para o desenvolvimento cognitivo e de outras habilidades é o jogo da memória (figura 9).

Figura 9 - Jogo da memória



Fonte: Plataforma Canva

O jogo da memória, além de seu caráter lúdico e recreativo, contribui para o desenvolvimento de aspectos cognitivos. Ele estimula a memória visual, aprimora a percepção espacial, e fomenta o foco e a concentração. Além disso, promove a interação social e a capacidade de tomada de decisões, oferecendo uma variedade de benefícios no contexto educacional. O professor pode adaptá-lo a temáticas pertinentes ao componente curricular desejado, incentivando a participação de todos os estudantes.

Outra proposta que pode ser utilizada para aprimorar as aulas para Surdos é o jogo de dominó. Santos (2016) propõe uma abordagem interessante: criar um jogo de dominó utilizando a impressão e colagem de imagens de sinais em Libras em um lado e as palavras correspondentes em português do outro. A ideia é organizar os estudantes em grupos e permitir que joguem de maneira semelhante ao dominó tradicional, com o objetivo de associar as imagens dos sinais às suas respectivas nomenclaturas em português.

A figura 10 ilustra um exemplo de jogo de dominó que pode ser executado em sala de aula:

Figura 10 - Dominó em Libras - Animais



Fonte: jogo elaborado pela autora na plataforma Canva.

Ademais, as estratégias atrativas como os jogos têm fundamental importância no planejamento das aulas e constantemente precisam de adaptações aos componentes curriculares como é exposto do subitem a seguir.

4.2.2 Adaptação de materiais por área de conhecimento

As adaptações e criações de materiais em diferentes componentes curriculares constituem uma estratégia para que os estudantes Surdos se apropriem e valorizem sua língua e cultura, sem se sentirem inferiores ou incapazes. Essa iniciativa torna-se importante na promoção da inclusão e na participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Ao modificar conteúdos, atividades e recursos didáticos, os educadores podem facilitar a compreensão e a assimilação do conhecimento, tornando-o mais acessível. Isso ajuda os estudantes a sentirem-se mais confiantes, contribuindo para o desenvolvimento de suas competências e habilidades.

A figura 11 apresenta alguns trabalhos elaborados sob a orientação da professora especialista Germana Lima. As pinturas foram produzidas por ela e estudantes Surdos de diversos níveis de ensino.

Figura 11 - Artes Visuais: Pinturas relacionadas à cultura surda



Fonte: Adaptada pela autora de uma palestra online da UFRN para o curso de Letras Libras ministrada pela profa. Esp. Germana Lima com o tema “Artes Visuais Adaptação e Metodologia”, contida no vídeo “Metodologia e Materiais Didáticos para Surdos” Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ua4D_s48HM8

Essas produções refletem questões fulcrais, sobre a relevância da língua para aqueles que a utilizam como meio de comunicação, além de destacar a cultura manifestada na arte, cujo valor é cada vez mais reconhecido. Por isso, a LS como comunicação visual-gestual, não apenas transmite informações, mas também carrega nuances emocionais e artísticas que enriquecem a experiência de quem a utiliza.

Em suas diversas manifestações, a arte pode ser uma forma de expressão que transcende barreiras linguísticas. Para a comunidade surda, a LS oferece um meio autêntico de explorar e criar obras de arte que refletem suas vivências, sentimentos e histórias. Artistas Surdos utilizam a LS para criar performances, poesias e danças que comunicam suas experiências de maneira impactante.

A arte em LS serve como um veículo para a preservação e a promoção da cultura surda. Por meio de performances artísticas, como o teatro em Libras, os artistas não apenas compartilham narrativas que são relevantes para a comunidade surda, mas educam o público em geral sobre a riqueza e a diversidade dessa cultura. Oliveira (2019, p. 30) afirma que "A arte é um reflexo da cultura e, quando expressa em língua de sinais, torna-se uma poderosa ferramenta de comunicação que transcende barreiras e promove a inclusão." Por isso, essas expressões artísticas ajudam a desmistificar preconceitos e a promover a inclusão.

Nas escolas e instituições culturais, a integração da LS nas atividades artísticas é fundamental para o desenvolvimento da criatividade e da autoexpressão dos estudantes Surdos. Oficinas de arte que utilizam a LS não apenas ensinam habilidades artísticas, mas também incentivam o uso da comunicação visual, permitindo que os estudantes se conectem com suas raízes culturais.

Desta maneira, a arte e a LS formam um conjunto vibrante que enriquece a experiência humana. Ao celebrar a cultura surda por meio da arte, não apenas se reconhece a importância da LS, mas se promove um espaço onde todos podem aprender, compartilhar e se conectar. Essa intersecção é uma poderosa expressão de identidade, resistência e criatividade que merece ser valorizada e divulgada. A LS e a visualidade constroem suas identidades, mediante sentimentos transmitidos por meio das cores e das expressões faciais e corporais.

É essencial a valorização da cultura surda em todos os componentes curriculares e não apenas na arte, pois isso permite aos estudantes desenvolverem um senso de pertencimento à sociedade. Seguindo esse raciocínio, apresentam-se no próximo subitem alguns aplicativos tradutores que contribuem de maneira significativa para essa rica forma de comunicação nas mais diversas áreas.

4.2.3 Aplicativos tradutores

Com base na pesquisa de Silva *et al.* (2016) intitulada “O uso de aplicativo para surdos: alternativa mediada pela tecnologia” foram destacados dois aplicativos: ProDeaf e Hand Talk, conforme figura 12.

Figura 12 - ProDeaf e Hand Talk



Fonte: Hand Talk. Disponível em: <https://www.handtalk.me/br/blog/handtalk-prodeaf/>

A figura faz referência a personagens virtuais (Avatás) intérpretes que auxiliam tanto Surdos quanto ouvintes no processo de tradução e interpretação da língua oral/escrita para a LS. As características dessas ferramentas são apresentadas, destacando como podem facilitar a comunicação e o acesso a informações de maneira prática. Existem funcionalidades específicas e características comuns a ambas, como a disponibilidade para Android e iOS, bem como a capacidade de traduzir o português para a Libras a partir da entrada de textos e de voz.

A ProDeaf oferece um dicionário de sinais e permite que os usuários notifiquem erros identificados na sinalização. Por outro lado, a Hand Talk não possui essas características, mas disponibiliza a tradução do português para a Libras a partir da entrada de fotografias de textos, opera sem necessidade de acesso à internet e possibilita a rotação do personagem para visualizar o sinal em diferentes ângulos. Em 2018, a Hand Talk adquiriu a ProDeaf, incorporando novas funções e aprimorando ainda mais a comunicação entre Surdos e ouvintes. A efeito, o próximo subitem amplia-se os conceitos sobre a comunicação explicando a Multimodalidade nesse contexto de aprendizagem.

4.2.4 Multimodalidade

O conceito de multimodalidade é definido por Jewitt (2005) como um extenso processo de representação e comunicação, no qual os significados são gerados, compreendidos e reelaborados não apenas por meio da linguagem falada ou escrita. Para exemplificar esse entendimento, existem algumas abordagens que podem ser utilizadas em sala de aula para ampliação do entendimento, conforme figura 13.

Figura 13 - Multimodalidade



Fonte: elaborada pela autora a partir de adaptações da palestra online da UFRN para o curso de Letras Libras ministrada pelo prof. Me. Charley Soares com o tema “Multimodalidade na formação inicial dos professores da educação de surdos”, contida no vídeo “Metodologia e Materiais Didáticos para Surdos”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ua4D_s48HM8

A multimodalidade pode ser exercida por diferentes modos, como texto, som, imagem e animação, por meio de livros e telas. Essa prática é influenciada por escolhas, navegação, como também autoria, e está disponível em ambientes virtuais de aprendizagem através de botões, layouts, imagens, vídeos, formatações, links e blocos de texto.

Dessa maneira, oferece ao professor uma variedade de opções para organizar e adaptar suas aulas, criando um ambiente semiótico que favorece tanto Surdos quanto ouvintes. Segundo Norris (2004), os modos semióticos podem ser categorizados em quatro

Cruz (2012) orienta a utilização de diferentes modos semióticos tanto de representação quanto de comunicação para que se amplie a interpretação social da linguagem. Esses modos podem ser entendidos como as formas de interação que uma comunidade desenvolve para facilitar a comunicação, a organização e a estruturação do pensamento. A figura 14 ilustra exemplos de interações multimodais que o educador pode empregar para enriquecer os conteúdos e promover uma aprendizagem significativa.

Figura 14 - Interações Multimodais e seus usos na educação



Fonte: adaptada pela autora na plataforma Canva a partir da palestra online da UFRN para o curso de Letras Libras ministrada pelo prof. Me. Charley Soares com o tema “Multimodalidade na formação inicial dos professores da educação de surdos”, contida no vídeo “Metodologia e Materiais Didáticos para Surdos”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ua4D_s48HM8

Assim, conclui-se que, ao planejar suas aulas com o uso de interações multimodais, o professor pode tornar o ensino mais dinâmico, adaptar os materiais e alcançar o público surdo, sem excluir os ouvintes dessas percepções e experiências. E mais importante ainda é entender que os recursos não são um fim em si mesmo, o seu uso vai além como explica Stumpf (2009, p. 3) “Utilizar as novas tecnologias não garante à escola um avanço de qualidade [...]. É preciso utilizá-las como ferramentas de trocas cognitivas. E, no caso dos Surdos, a língua a ancorar essas práticas precisa ser a Libras”.

O trabalho colaborativo se revela um aliado valioso no processo de planejamento e execução de atividades docentes. A seguir, abordaremos os fundamentos que sustentam essa abordagem.

4.3 O trabalho colaborativo para o aprimoramento de ações inclusivas

O ensino colaborativo é reconhecido como uma estratégia eficaz para promover uma aprendizagem exitosa. Zerbato e Mendes (2018, p. 154) afirmam que "uma escola inclusiva requer a participação de toda a equipe escolar [...] para o desenvolvimento de práticas mais abrangentes para acesso e aprendizado de todos os estudantes." Isso nos leva a compreender que a prática docente deve ser mais elaborada, refletida e discutida. Por sua vez, Siquelli *et al.* (2017, p. 190) afirmam que "a prática docente [...] é uma atividade teórico-prática e política que resulta numa teoria praticada e numa prática pensada rumo a um objetivo."

Nesse contexto, Santiago *et al.* (2017, p. 643) destacam que "o processo de inclusão rompe com estigmas educacionais que naturalizam o fracasso. O entendimento desse processo efetiva a ideia de ambientes dinâmicos e estimulantes para todos os alunos em suas diferenças". Assim, a prática docente envolve questões amplas e complexas que não podem ser resolvidas sem estudos aprofundados e um desejo genuíno de mudança na realidade. A adoção de abordagens adequadas pode organizar as práticas docentes de forma a incluir todos os estudantes, especialmente aqueles cuja aprendizagem foi historicamente comprometida por barreiras metodológicas e atitudinais.

Marin e Braun (2013, p. 63) argumentam que "o ensino colaborativo ainda prevê a individualização do ensino, com o cuidado de não gerar discriminação e segregação, e viabilizar a reflexão sobre práticas pedagógicas mais eficazes para todos os alunos". Desse modo, é fundamental considerar a compreensão do processo de ensino e aprendizagem do português como L2. Os professores precisam reconhecer suas particularidades e entender que a utilização de recursos, como vídeos, imagens e a exposição a diferentes gêneros textuais (e-mails, recados, avisos) pode auxiliá-los no desenvolvimento da escrita. Além disso, é importante que eles se sintam à vontade para empregar ferramentas digitais, levando em conta sua função social na promoção de uma aprendizagem significativa.

Um momento apropriado para adquirir essas informações ocorre durante o planejamento coletivo, no qual é possível organizar e/ou reorganizar metodologias. A comunicação nesse processo é importante e deve alcançar a etapa ideal, uma vez que, conforme os estudos de Gately (2001 *apud* Vilaronga; Mendes 2014p. 148), ela determina os níveis de colaboração, que se dividem em três estágios.

Estágio inicial: eles se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, a comunicação é formal e infrequente; Estágio de comprometimento: a comunicação entre eles é mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam o nível de confiança necessário para a colaboração; Estágio Colaborativo: eles se comunicam e

interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto é experienciado por todos. Eles trabalham juntos e um complementa o outro.

É notável que a interação entre os profissionais do ensino inclusivo e da Educação Especial deve ser eficaz para promover uma colaboração significativa. Para isso, as informações devem ser compartilhadas da maneira mais organizada possível. Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009) enfatizam a importância de discutir o planejamento conjunto entre os professores, abordando os conteúdos do currículo, adaptações, distribuição de tarefas, métodos de avaliação, monitoramento do progresso na aprendizagem, metas do Plano Educacional Individualizado para estudantes com deficiência, entre outros aspectos relevantes à inclusão, visando a implementação de uma proposta de ensino colaborativo.

Além do professor de Libras, o professor titular das disciplinas nas salas inclusivas, o tradutor e intérprete de Libras e o professor bilíngue para o ensino do português como L2 desempenham papéis elementares para que o estudante Surdo alcance seus objetivos e desenvolva as competências e habilidades necessárias em cada nível escolar.

Cada um desses profissionais traz uma contribuição única, formando uma rede de apoio essencial para o aprendizado efetivo e em conjunto, formam uma equipe multidisciplinar que não apenas apoia o aprendizado acadêmico, mas promove a inclusão social e a valorização da cultura surda. A colaboração entre eles é essencial para garantir que os estudantes Surdos tenham as ferramentas necessárias para se tornarem cidadãos autônomos e bem-sucedidos, capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

A seguir, serão apresentadas as atribuições de cada um desses profissionais, bem como as leis que regem a atuação e desenvolvimento de suas responsabilidades para com os estudantes Surdos.

4.3.1 Professor de Libras

Antes de discutir as atribuições deste profissional, é pertinente trazer à tona uma questão levantada pela comunidade surda desde a promulgação do Decreto nº 5.626/2005, que, em seu Capítulo III, aborda as terminologias “Professor de Libras” e do “Instrutor de Libras”. A seguir, analisa-se a diferenciação nas exigências de formação para cada uma dessas funções:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional; II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação. § 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

De acordo com o Decreto, não está claro para o instrutor a exigência de formação pedagógica, enquanto o professor de Libras deve possuir essa formação. Cabe uma ressalva em relação a esta questão, considerando que o Decreto é de 2005, período em que era permitido que professores com formação de nível médio atuassem. Essa autorização era justificada pelo contexto da Década da Educação, designada para promover a formação de professores em nível superior, que teve início com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. O Art. 87, § 4º, estabelece que "até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço" (Brasil, 1995). Esse foi um período em que a política de formação de professores se fortaleceu no país.

De acordo com Quadros *et al.* (2009), a atuação do professor de Libras abrange contextos diversos. Essa atuação pode alternar entre o ensino L1 e a Libras como L2, direcionada a familiares e amigos, bem como em instituições de Ensino Superior e escolas de Educação Básica que atendam estudantes Surdos. Em relação ao Instrutor de Libras, Faria (2011, p. 87) observa que este termo "tem sido a denominação dada ao profissional surdo, mesmo quando ele exerce atividade peculiar à docência e possui formação pedagógica." para designar o profissional Surdo, mesmo quando ele desempenha atividades típicas da docência e possui formação pedagógica.

A discussão centra-se na distinção entre os termos "professor de Libras" e "instrutor de Libras". Faria (2011, p. 93) argumenta que essa diferenciação não é pertinente, uma vez que "o locus de atuação é a escola de Educação Básica e se a atividade exercida tem como essência o processo ensino-aprendizagem da Libras". A autora ressalta que tal distinção desprestigia o profissional Surdo em detrimento do ouvinte, visto que o Surdo possui formação pedagógica e todas as responsabilidades inerentes à profissão docente. Ela enfatiza que "a partir do momento em que o profissional surdo inicia sua atuação dentro da escola de

Educação Básica, ele automaticamente deveria identificado como profissional e professor de Libras” (Faria, 2011, p. 97).

Esclarecidas as possíveis dúvidas relacionadas à nomenclatura utilizada, procederemos à exploração de suas atribuições. É importante ressaltar que neste trabalho, o termo "Professor de Libras" é utilizado para se referir tanto a profissionais ouvintes quanto a Surdos. O professor de Libras desempenha um papel fundamental no AEE e para a promoção da inclusão educacional de estudantes Surdos. Seu trabalho é estruturado de acordo com as necessidades reais identificadas, as quais podem ser diagnosticadas por meio de observações, registros escritos, arquivos de mídia ou pela comunicação entre os professores envolvidos no processo educativo. Com base nas informações coletadas, inicia-se a fase de planejamento e adaptação das ações adequadas a cada momento de aprendizagem.

Alvez *et al.* (2010, p. 17), afirmam que “para atuar no ensino de Libras, o professor do AEE precisa ter conhecimento sobre estrutura e fluência na Libras, desenvolver os conceitos em Libras de forma vivencial e elaborar recursos didáticos.” Dessa maneira, o professor deve: estabelecer critérios metodológicos que favoreçam a contextualização dos significados; planejar o ensino de Libras com base em referenciais visuais, anotações em LP, datilologia (alfabeto manual), parâmetros primários e secundários, classificadores e sinais; organizar suas aulas de acordo com o estágio de desenvolvimento da língua em que o estudante se encontra; e estimular o estudo de termos técnico-científicos, o que ampliará o léxico da Libras, facilitando a interação entre estudantes e professores.

Para que o ensino alcance os resultados desejados, um bom planejamento é imprescindível. Em relação a essa etapa no AEE em Libras, Alvez *et al.* (2010, p. 12-14) indicam que devem ser seguidas as seguintes etapas:

- Acolhimento de todos os alunos, que precisam ser valorizados, mantendo uma relação de respeito e confiança com o professor.
- A identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos contemplando a avaliação inicial dos conhecimentos dos alunos.
- Parceria com os professores da sala de aula comum para a discussão dos conteúdos curriculares, objetivando a coerência entre o planejamento das aulas e o do AEE. Esse planejamento propicia uma organização didática bem estruturada que contribuirá para a compreensão dos conceitos referentes aos conteúdos curriculares, possibilitando aos alunos com surdez estabelecer relações e ampliar seu conhecimento acerca dos temas desenvolvidos em Língua Portuguesa e em Libras.
- Estudo dos termos científicos próprios das áreas específicas em Libras. Neste momento há uma ampliação do vocabulário técnico da Libras, a necessidade de criação de novos sinais e o aprofundamento dos conhecimentos nessa língua.
- Identificação, organização e produção de recursos didáticos acessíveis a serem utilizados para ilustrar as aulas na sala de aula comum e no AEE, além de estratégias de dramatização, pantomima e outras que contribuem com construção de diferentes conceitos. Os recursos visuais são essenciais, uma vez que a língua de instrução do AEE é Libras. Portanto, as salas de recursos multifuncionais devem ter muitos

materiais visuais dispostos em murais, livros, painéis, fotos sobre os conteúdos e outros. A produção desses recursos, pelos professores e alunos, é primordial para a compreensão dos conteúdos curriculares em Libras, enriquecendo a aula e tornando-a mais atraente e representativa.

- Avaliação da aprendizagem por meio da Libras é importante para que se verifique a compreensão e a evolução conceitual dos alunos com surdez no AEE. Considerando que a educação escolar dos alunos com surdez tem como língua de instrução a Libras e a Língua Portuguesa, o aluno realizará suas avaliações em sala de aula comum em Língua Portuguesa e em Libras, de acordo com os objetivos propostos.

Ao seguir as etapas apresentadas, conclui-se que o professor proporcionará aos estudantes a oportunidade de utilizar a LS para construir conhecimentos, elaborar suas ideias de forma crítica e se engajar nas propostas de ensino-aprendizagem oferecidas. Isso ampliará as chances de estabelecer um ambiente bilíngue que favoreça o crescimento pessoal e social de cada estudante que tiver acesso a ele.

4.3.2 Tradutor e Intérprete de Libras

O tradutor e intérprete de Libras, cuja profissão foi regulamentada pela Lei Federal nº 12.319/2010, conhecida como Lei TILPS (Tradutor e Intérprete em Libras e Língua Portuguesa), estabelece no Art. 2º que esse profissional deve possuir "competência para realizar a interpretação das 2 duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa" (Brasil, 2010, s.p).

Tal competência é imprescindível, pois a Libras possui uma gramática singular que difere em diversos aspectos da LP. Como afirma Gesser (2009), essa particularidade impõe exigências gramaticais que são essenciais para otimizar e qualificar a tradução da língua oral para a LS. Com a regulamentação institucional da profissão, resultado desse marco histórico, houve um avanço significativo na consolidação e valorização desses profissionais. De acordo com o Art. 6º da TILPS, as atribuições deste profissional são delineadas e incluem:

- [...] I- efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
- II- interpretar, em Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa, as atividades didáticos-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
- III- atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;
- IV- atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; [...] (Brasil, 2010).

Através de suas atribuições, este profissional possui a responsabilidade de compreender o contexto da comunicação do interlocutor e transmitir a mensagem preservando seu sentido original. Para isso, ele recorre a mecanismos linguísticos que dominam o seu repertório em LS, à experiência adquirida como intérprete e a outras estratégias pertinentes. Contudo, ele precisa seguir certos princípios éticos destacados por Quadros (2004, p. 24):

- a) Confiabilidade (sigilo profissional);
- b) Imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias);
- c) Discrição (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação);
- d) Distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados);
- e) Fidelidade (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito).

Além de seguir os princípios éticos estabelecidos, é fundamental que o profissional possua, em sua prática de atos tradutórios e interpretativos, seis competências que garantam uma interpretação precisa e fidedigna. Essas competências foram destacadas por Roberts (1992), conforme mencionado por Quadros (2004, p. 73-74), como essenciais para o desempenho do intérprete de Libras no contexto de sala de aula. A seguir, apresentam-se essas competências:

- (1) competência lingüística - habilidade em manipular com as línguas envolvidas no processo de interpretação (habilidades em entender o objetivo da linguagem usada em todas as suas nuances e habilidade em expressar corretamente, fluentemente e claramente a mesma informação na língua alvo), os intérpretes precisam ter um excelente conhecimento de ambas as línguas envolvidas na interpretação (ter habilidade para distinguir as idéias principais das idéias secundárias e determinar os elos que determinam a coesão do discurso).
- (2) competência para transferência - não é qualquer um que conhece duas línguas que tem capacidade para transferir a linguagem de uma língua para a outra; essa competência envolve habilidade para compreender a articulação do significado no discurso da língua fonte, habilidade para interpretar o significado da língua fonte para a língua alvo (sem distorções, adições ou omissões), habilidade para transferir uma mensagem na língua fonte para língua alvo sem influência da língua fonte e habilidade para transferir da língua fonte para língua alvo de forma apropriada do ponto de vista do estilo.
- (3) competência metodológica - habilidade em usar diferentes modos de interpretação (simultâneo, consecutivo, etc), habilidade para escolher o modo apropriado diante das circunstâncias, habilidade para retransmitir a interpretação, quando necessário, habilidade para encontrar o item lexical e a terminologia adequada avaliando e usando-os com bom senso, habilidade para recordar itens lexicais e terminologias para uso no futuro.
- (4) competência na área - conhecimento requerido para compreender o conteúdo de uma mensagem que está sendo interpretada.
- (5) competência bicultural - profundo conhecimento das culturas que subjazem as línguas envolvidas no processo de interpretação (conhecimento das crenças, valores, experiências e comportamentos dos utentes da língua fonte e da língua alvo e apreciação das diferenças entre a cultura da língua fonte e a cultura da língua alvo).
- (6) competência técnica - habilidade para posicionar-se apropriadamente para

interpretar, habilidade para usar microfone e habilidade para interpretar usando fones, quando necessário (Roberts, 1992 apud Quadros, 2004, p. 73-74).

A partir da observação dessas seis competências que precisam estar alinhadas no momento de interpretação, e das demais imposições ao trabalho desse profissional, é indiscutível a relevância do tradutor e intérprete no ambiente educacional. Sem a presença dele, a comunicação seria significativamente comprometida, resultando em prejuízos que afetariam toda a trajetória de aprendizagem dos Surdos. Estes dependem da LS para acessar informações tanto de interlocutores ouvintes quanto de produções escritas em LP.

A interpretação, seja ela simultânea ou consecutiva, juntamente com a tradução de textos, é crucial para facilitar a comunicação entre Surdos e ouvintes. A interpretação e a tradução de textos são essenciais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. Elas possibilitam que Surdos e ouvintes se conectem, compartilhem conhecimentos e experiências, e, assim, contribuam para um ambiente mais acolhedor e respeitoso. Investir na formação de intérpretes e na acessibilidade da informação é um passo precípuo para garantir que todos tenham voz e participação ativa na sociedade.

4.3.3 Professor ouvinte bilíngue para o ensino do português como segunda língua (L2)

O professor de português como L2 para estudantes Surdos deve pautar seu trabalho no reconhecimento da LS como a língua natural desse público. Para isso, é essencial adotar estratégias que promovam uma aprendizagem eficaz para os Surdos. A coleção "Saberes e Práticas da Inclusão", elaborada pela Secretaria de Educação Especial do MEC em 2006, apresenta algumas diretrizes para a prática docente no que diz respeito à aprendizagem dos Surdos. A seguir, destacam-se alguns desses posicionamentos:

- Explorar atividades de produção escrita (baseado na produção de diferentes tipologias textuais, elaboração de cartas, contos, convites, etc. produção de HQ confecção de livros, entre outras estratégias);
- Explorar atividades de leitura de jornais, receitas, bulas de medicamentos, avisos, etc.;
- Utilizar modelo descendente (partindo da percepção global do texto às suas partes – leitura ideográfica, seleção de conhecimentos prévios dos estudantes, classificar o sentido...) e modelo ascendente (partindo das partes para o todo- acessar o código fonológico: palavras, frases, sentenças; leitura alfabética, análise das características das letras);
- Definir palavras com vocabulário mais acessível;
- Definir expressões através do uso de sinônimos;

- Interpretação dialógica (professor interpreta o texto produzido junto com o estudante), análise da sequência lógica das ideias e reelaboração do texto.

A coleção fornece diretrizes sobre os aspectos que o professor deve avaliar na escrita de estudantes Surdos. Ela destaca a importância da semântica, da sequência lógica e da estruturação frasal, além de abordar a ortografia e a gramática, incluindo o uso de artigos, elementos coesivos como preposições, conjunções e pronomes, verbos de ligação, concordância e ordem sintática (SVO - sujeito, verbo, objeto). Orienta ainda que esses aspectos devem ser ensinados de maneira gradual ou isolada, sendo introduzidos progressivamente na reelaboração dos textos e avaliados em uma estruturação frasal mínima para garantir a compreensão.

Outro aspecto essencial a ser considerado pelo professor é a linguagem de transição, que é desenvolvida pelo aprendiz durante o processo de aquisição de uma L2, denominado interlíngua, que reflete o progresso do aprendiz e oferece oportunidades para intervenções pedagógicas que podem facilitar a transição para um uso mais fluente e preciso da L2. Quadros e Schmiedt (2006, p. 34) explicam esse conceito da seguinte maneira:

A segunda língua apresentará vários estágios de interlíngua, isto é, no processo de aquisição do português, as crianças surdas apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo. Apesar disso, estes estágios da interlíngua apresentam características de um sistema linguístico com regras próprias e vai em direção à segunda língua. A interlíngua não é caótica e desorganizada, mas apresenta sim hipóteses e regras que começam a delinear outra língua que já não é mais a primeira língua daquele que já está no processo de aquisição da segunda língua.

O professor deve estar atento aos estágios da interlíngua para intervir de maneira eficaz nesse processo, visando obter resultados positivos na evolução em relação à língua-alvo, que é o português. É fundamental evitar comparações entre o estudante Surdo e o estudante ouvinte, enfocando, em vez disso, as dificuldades e os avanços de forma individualizada.

Vale ressaltar que o Decreto nº 5.626/2005 orienta, em seu Art. 15, que o ensino de Libras e da modalidade escrita da LP, como L2, deve ser abordado sob três perspectivas: dialógica, funcional e instrumental. Essas perspectivas podem ser alcançadas por meio de:

- I. Atividade ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental;
- II. Áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais e anos iniciais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior (Brasil, 2005).

Ao orientar o ensino de Libras e da LP sob as perspectivas dialógica, funcional e instrumental, estabelece um caminho para uma educação bilíngue que respeita e valoriza a cultura surda. Essas abordagens não apenas promovem a inclusão, mas também garantem que os estudantes desenvolvam as habilidades necessárias para se tornarem cidadãos ativos e participativos. Portanto, é fundamental considerar esses preceitos para aprimorar a elaboração e execução de seu trabalho.

4.3.4 Professor titular das disciplinas em salas inclusivas

O professor titular deve estar familiarizado com a cultura surda e suas particularidades linguísticas. É necessário compreender que, apesar da presença de um intérprete de Libras na sala de aula, ele deve colaborar ativamente no processo educacional do Surdo, optando por abordagens mais adequadas. Portanto, é recomendável que esse professor possua habilidades bilíngues.

É fundamental refletir sobre a avaliação que deve considerar, na escrita do estudante Surdo, aspectos sociolinguísticos, pragmáticos e culturais, e não apenas estruturais. Salles *et al.* (2004, p.8) afirmam que muitas das dificuldades enfrentadas por esses estudantes estão relacionadas à “ligação entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos.” Essa situação se deve ao fato de que as relações sintáticas nas diferentes línguas se manifestam de maneira distinta, resultando em dificuldades para manter um pensamento coeso e sequencial nos textos. Além disso, é necessário considerar outras questões relacionadas à mediação da aprendizagem nas diversas disciplinas do currículo.

A exemplo dessas considerações, podem ser destacadas: o estímulo às experiências diretas, a organização de atividades em pequenos grupos, ao fomento da comunicação entre os estudantes, a utilização constante de recursos visuais para apoiar a compreensão das informações transmitidas oralmente e a avaliação do conhecimento dos estudantes em todas as áreas (Brasil, 2006).

O professor desempenha um papel seminal na vida dos estudantes, independentemente de serem Surdos ou ouvintes. Ao adotar uma perspectiva sensível à causa da inclusão, ele é capaz de desenvolver metodologias que atendam seu público de forma eficaz, proporcionando acessibilidade e respeitando a necessidade de implementar práticas adaptadas à realidade dos estudantes. Nesse contexto, Pinto (2008, p. 2) faz a seguinte consideração sobre o professor titular:

[...] o professor ideal é aquele que cria situações para desenvolver o olhar crítico e o pensamento reflexivo. Não permanece preso a livros, vai além da transmissão de conteúdos. Permite a troca, tem o olhar além do que é óbvio, aceita a aproximação

com o aluno (afetividade), demonstra preocupação por ele e o orienta. Valoriza e propicia situações que aumentam a autoestima. Motiva as aulas. Procura conhecer o aluno. Não fica preso a uma única estratégia. Está constantemente se atualizando. Educa para a vida, como cidadão crítico. Valoriza, assim, o diálogo e permite a integração do grupo. Ama a profissão.

O autor esclarece que o professor ideal é aquele que vai além da mera transmissão de conteúdos, criando situações que estimulam o desenvolvimento do olhar crítico e do pensamento reflexivo de seus aulistas. Esse educador não se limita a seguir rigidamente os livros didáticos; ele busca enriquecer a experiência de aprendizado ao promover um ambiente de troca e diálogo. Contudo, é meritório destacar que a afetividade é um componente essencial dessa relação, pois o professor ideal se aproxima dos discentes, demonstrando preocupação genuína por seu bem-estar e desenvolvimento. Essa conexão não apenas facilita o aprendizado, mas também cria um espaço seguro, onde os estudantes se sentem valorizados e motivados a expressar suas ideias e inquietações.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA



Fonte: Plataforma Canva

A conceitualização da análise de conteúdo, pode ser concebida de diferentes formas, tendo em vista a vertente teórica e a intencionalidade do pesquisador que a desenvolve, seja adotando conceitos relacionados à semântica estatística do discurso, ou ainda, visando à inferência por meio da identificação objetiva de características das mensagens (Weber, 1985; Bardin, 1977).

Este capítulo apresenta o desempenho metodológico adotado na pesquisa considerando o tipo de pesquisa, lócus, participantes da pesquisa, instrumentos de coleta e técnica de análise de dados.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

A produção de conhecimento científico na área da educação assume uma significância crescente para a sociedade e demanda rigor metodológico. Para gerar novas competências com uma margem significativa de confiabilidade, é essencial seguir diretrizes pré-estabelecidas. O método, por sua vez, envolve técnicas, procedimentos e instrumentos utilizados na coleta e análise de dados. Enquanto as técnicas referem-se às ações do pesquisador para obter e analisar os dados necessários, os instrumentos são os meios físicos empregados para essa finalidade (Prezenszky; Mello, 2019).

5.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa é classificada como Aplicada que segundo Silva e Menezes (2005) tem como objetivo gerar conhecimentos para aplicação prática visando solucionar problemas específicos. Como aplicação prática, a pesquisa gerou o Produto Técnico- Tecnológico “Guia Prático: A Tríade Pedagógica para Estudantes Surdos.”, que tem como contribuição fornecer informações e propostas pertinentes ao trabalho do professor de Surdos nas Salas de Recursos, além de ampliar as possibilidades de ensino nas salas inclusivas para os estudantes Surdos.

Quanto aos seus objetivos, a pesquisa é Descritiva e Exploratória. Gil (2002) a pesquisa Descritiva tem como escopo descrever as características do fenômeno pesquisa, bem como as relações entre variáveis. Por sua vez, a pesquisa Exploratória, na visão de Silva e Menezes (2005) visa proporcionar ao pesquisador maior familiaridade com o fenômeno pesquisado por meio de levantamento bibliográfico, estudo de caso, entrevistas, análise documental etc.

Na construção da revisão da literatura foram consultados artigos, teses, dissertações, leis, entre outros materiais publicados sobre a temática na base da SciELO, Eric- Education Resources Information Center, Portal da CAPES Periódicos, Google Acadêmico, Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp, TEDE PUCRS/ Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação da PUCRS/ Programa de Pós- Graduação em Letras, Repositório Institucional da UFSC. A pesquisa bibliográfica tem como escopo a consulta de materiais já publicados como livros, artigos, ensaios críticos, jornais, revistas, resenhas, resumos etc. (Lakatos; Marconi, 2017; Severino, 2013).

Quanto à abordagem, caracteriza-se como Qualitativa que na visão de Minayo (1994) tem como objetivo investigar fenômenos a partir de uma perspectiva não quantitativa, pautando-se em crenças, valores e atitudes que podem explicar os fenômenos científicos visando proporcionar ao pesquisador maior profundidade nas relações, processos e fenômenos sociais.

Creswell (2014) argumenta que a pesquisa Qualitativa requer a participação ativa dos pesquisadores e se caracteriza por sua emergente flexibilidade, permitindo a reorganização das questões investigativas à medida que se interpreta a realidade em análise.

5.2 Lócus e sujeitos da pesquisa

A estratégia de pesquisa adotada foi o estudo de caso múltiplo proposta por Yin (2001). Segundo Yin (2001) o estudo de caso como estratégia de pesquisa tem como objetivo responder questões do tipo “como” e “por que” em fenômenos que o pesquisador tem pouco controle em relação às variáveis e com foco em contextos da vida real. Inicialmente, foi feita uma busca na Secretaria Municipal de Educação de Bacabal (SEMED) para obter informações sobre as escolas que atendiam estudantes Surdos e que possuíam SRM. Nesta etapa, foi apresentada a justificativa para o interesse na temática da pesquisa, além de buscar a autorização para a aplicação da pesquisa por meio de documentação emitida pela SEMED.

Nesse sentido, a pesquisa foi realizada na cidade de Bacabal, Maranhão, abrangendo três escolas públicas municipais de Ensino Fundamental e duas escolas públicas estaduais de Ensino Médio que contavam com estudantes Surdos e Salas de Recursos Multifuncionais.

A seleção dos participantes foi por meio de amostragem não probabilística com critério de conveniência (Lakatos; Marconi, 2017) em que resultou na seleção de sete professoras ouvintes e uma professora Surda, totalizando oito profissionais atuantes em escolas municipais e estaduais na cidade de Bacabal.

Os critérios de inclusão para a participação nesta pesquisa consistem em professores que lecionam para estudantes Surdos no Ensino Fundamental e Médio da rede pública municipal e estadual na cidade de Bacabal - MA, sem a exigência de vínculo estatutário. Foram excluídos desta pesquisa os professores/instrutores de Libras que não estejam realizando atendimento em salas de recursos.

A pesquisa foi aprovada em 1º de maio de 2024 pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) conforme o parecer nº 6.798.442 (ANEXO – A). O quadro 7 apresenta o perfil de cada participante da pesquisa, incluindo

informações sobre sua formação acadêmica e o tempo de experiência em sala de aula. Cada participante desta pesquisa foi identificada por um nome fictício.

Quadro 7 - Perfil das participantes

Professora	Idade	Surda/ Ouvinte	Formação Acadêmica	Tempo de formação	Tempo de atuação profissional	Proficiência em Libras
Ana	45	Ouvinte	Pedagogia	18 anos	1 ano e 3 meses	Não
Bianca	48	Ouvinte	Pedagogia	Não soube responder	11 anos	Não
Carmem	41	Ouvinte	Pedagogia	19 anos	14 anos	Não
Denise	44	Ouvinte	Pedagogia	8 anos	12 anos	Não
Edilene	61	Ouvinte	Pedagogia	10 anos	7 anos	Não
Fernanda	45	Ouvinte	Pedagogia/ Especialista em Educação Especial Inclusiva.	4 anos	13 anos	Não
Gisele	51	Ouvinte	Matemática e Física.	24 anos	20 anos	Não
Helena	25	Surda	Administração/ Letras Libras	4 anos	4 anos	Não

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações das participantes da pesquisa.

As participantes da pesquisa possuem idades entre 25 e 61 anos. Seis delas têm formação em Pedagogia, uma em Matemática e Física, e outra em Administração e Letras/Libras. O tempo de formação ficou entre 4 e 24 anos. Enquanto a experiência profissional abrange de 1 a 20 anos de atuação em sala de aula. Entre elas, sete são ouvintes e uma é surda, porém, nenhuma delas tenha proficiência em Libras.

A análise do perfil das participantes revela a importância da formação acadêmica para o trabalho em sala de aula, assim como o impacto do tempo de experiência, que propicia ações mais assertivas em relação ao processo de aprendizagem dos estudantes Surdos. Como ressalta Moraes (2009 *apud* Lodi; Multão 2018, p. 5), a formação dos professores é crucial, pois "torna possível pensar processos de ensino e de aprendizagem que ampliem as

possibilidades de apropriação do conhecimento". As participantes compartilham dessa perspectiva ao enfatizarem as práticas que um professor devidamente qualificado pode implementar, tornando o ensino mais eficaz para Surdos.

Entretanto, apenas uma professora possui graduação em Letras/Libras. Essa limitação pode impactar de maneira significativa as possibilidades de comunicação e a execução do trabalho, especialmente se comparada à sapiência que uma graduação pode proporcionar. Porém, destaca-se o trabalho de uma professora Surda na rede municipal de ensino, pois a presença de um profissional Surdo é fundamental na educação de crianças e adolescentes.

5.3 Instrumentos e procedimento de coleta de dados

O método de coleta de dados adotado é do tipo Levantamento, estruturado em diversas fases. Inicialmente, definem-se os objetivos da pesquisa, que têm como propósito testar a hipótese formulada. Em seguida, passa-se à operacionalização dos conceitos e variáveis relevantes.

Os instrumentos de coleta foram entrevistas semiestruturadas com perguntas que refletem os objetivos específicos da pesquisa, redigidas de forma clara e coerente. As questões do roteiro envolvem questões fechadas e abertas (APÊNDICE – A), abordando aspectos diretamente relacionados ao problema em análise. É essencial que as perguntas sejam formuladas de maneira clara e progressiva, levando em consideração o nível de informação dos entrevistados e suas respectivas funções. Outras diretrizes para a elaboração das entrevistas incluem a realização de um pré-teste do instrumento, a seleção da amostra, a coleta e verificação dos dados, além da análise e interpretação dos resultados, culminando na apresentação das conclusões (Gil, 2002).

As entrevistas foram realizadas entre os meses de maio e junho, enquanto a análise dos dados ocorreu em julho. Nas entrevistadas foram previamente informadas sobre os objetivos da pesquisa e sua importância para a educação e estudos subsequentes. Todas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO – B), e manifestaram interesse e disponibilidade para participar voluntariamente, com a garantia de que seus direitos à confidencialidade seriam respeitados.

As professoras foram convidadas a responder às perguntas de forma oral e/ou sinalizada em Libras pela entrevistadora, com a flexibilidade de abordar outros aspectos relevantes ao tema. As declarações das professoras ouvintes, assim como o vídeo sinalizado em Libras pela professora Surda, foram gravados utilizando um aparelho celular e, posteriormente, transcritos e traduzidos para viabilizar a fase de análise. As entrevistas foram

conduzidas pela pesquisadora e os dados analisados utilizando a técnica de análise temática por frequência proposta por Bardin (2009).

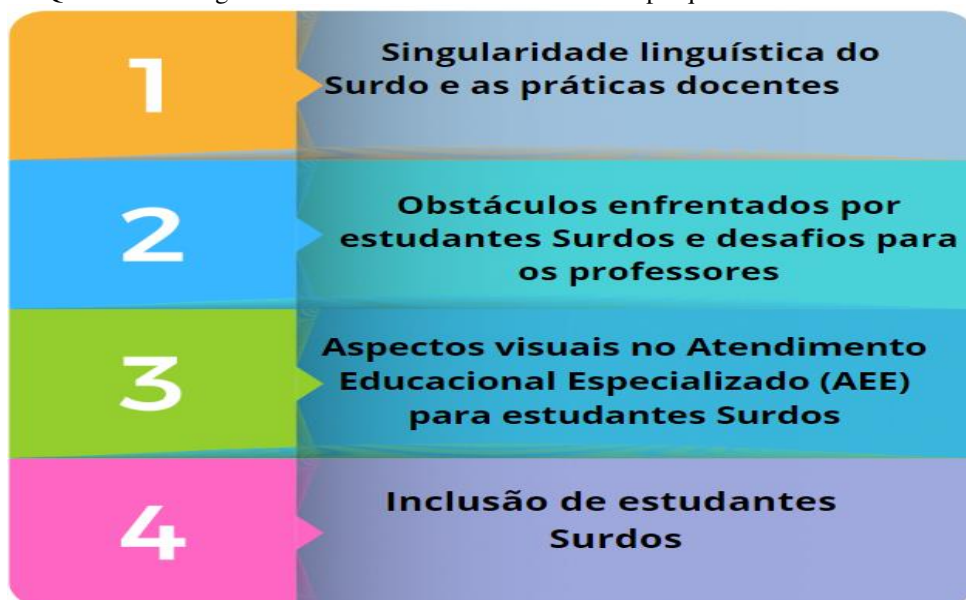
5.4 Técnica de análise de dados

Nesta pesquisa, foi adotado como técnica de análise, a análise de conteúdo, que segundo Bardin (2016, p. 46), é definida como “uma técnica de pesquisa que permite descrever, interpretar e compreender o conteúdo dos dados qualitativos, possibilitando uma leitura mais aprofundada dos fenômenos sociais.” Essa metodologia se revela uma ferramenta poderosa para a compreensão da complexidade das experiências humanas, pois de acordo com a autora, esse processo envolve a categorização e interpretação dos dados, proporcionando a identificação de padrões, temas e significados subjacentes. Assim, a abordagem se torna flexível, permitindo ao pesquisador ajustar seu enfoque à medida que novos dados se apresentam.

Na pesquisa, o processo de análise foi dividido em três fases: 1. Pré-análise; 2. Exploração do material; e 3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na primeira fase, foram realizados a transcrição, tradução e leitura exploratória das entrevistas, visando à compreensão das perspectivas de cada participante. Em seguida, o material foi revisado por meio de recortes textuais, com o intuito de definir as categorias de análise.

Por fim, na terceira fase, referente ao tratamento dos resultados, foram identificadas quatro categorias principais: 1. Singularidade linguística do Surdo e práticas docentes; 2. Obstáculos enfrentados por estudantes Surdos e desafios para os professores; 3. Aspectos visuais no AEE para estudantes Surdos; e 4. Inclusão de estudantes Surdos (quadro 8). A partir dessas categorias, foram desenvolvidas onze subcategorias, com o propósito de apresentar de forma mais precisa o material coletado, bem como as observações realizadas durante as visitas às escolas.

Quadro 8 - Categorias extraídas da análise dos dados da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora

As categorias extraídas servem de base para a discussão dos resultados que estão dispostos no próximo capítulo.

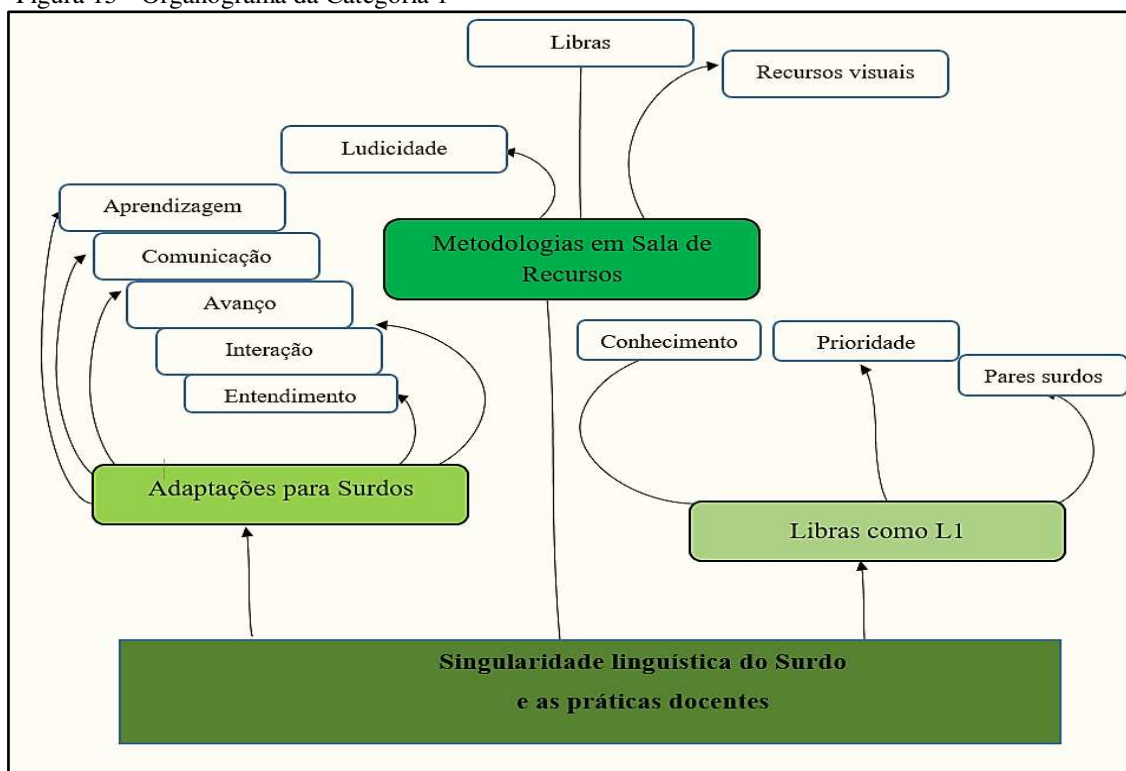
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e a discussão apresentados revelam as percepções de oito professoras que atendem estudantes Surdos em Salas de Recursos. As informações abordam suas experiências e desafios enfrentados na implementação de uma educação inclusiva para esses público, além de explorar os aspectos visuais e as diversas metodologias empregadas ao longo desse processo educacional. A seguir, será apresentada uma discussão sobre a singularidade linguística dos Surdos e sua relação com as práticas docentes, fundamentada nas divisões acerca de adaptações metodológicas e da LS como L1.

6.1 Singularidade linguística do Surdo e as práticas docentes

No diagrama é apresentada a primeira categoria selecionada de acordo com os dados e objetivo desta pesquisa “Singularidade linguística do Surdo e as práticas docentes” que foi dividida em três subcategorias para melhor compreensão, como pode ser observado na figura 15.

Figura 15 - Organograma da Categoria 1



Fonte: Elaborada pela autora

Tal singularidade requer o entendimento da diferença entre Surdos e ouvintes; que na visão de Capovilla (2005 p.2) traz essa abordagem:

A diferença fundamental entre surdos e ouvintes está na relação entre o sistema de representação e processamento primário (a fala com que o ouvinte naturalmente pensa e se comunica, e a sinalização com que o surdo naturalmente pensa e se comunica) e o sistema de representação e processamento secundário (a escrita alfabética cujo domínio se espera de ambos, ouvintes e surdos). A diferença fundamental entre os ouvintes e surdos dá-se no simples fato de que, enquanto essa relação entre os sistemas de processamento primário e secundário é de continuidade para o leitor ouvinte, já que a escrita alfabética mapeia e resgata a fala com que o ouvinte pensa e se comunica, ela é de descontinuidade ou disparidade para o leitor surdo, já que a escrita alfabética não mapeia o sinal com que o surdo pensa e se comunica e nem é capaz de resgatar diretamente esse sinal.

Desse modo, é imprescindível considerar os aspectos desse sistema de representação e de processamento linguístico, que influenciam na percepção da realidade que os cerca e principalmente na aquisição de uma língua. Na subcategoria “Adaptações para Surdos”, todas as participantes concordaram sobre a importância de estabelecer adaptações para atender as necessidades específicas impostas pela surdez devido à singularidade linguística em questão. A partir de suas respostas, foram gerados os códigos com frequência absoluta, conforme apresentado no diagrama de maneira gradativa. Chega-se ao entendimento de que as adaptações são capazes de proporcionar: Aprendizagem (3), Comunicação (2), Entendimento (1), Avanço (1), Interação (1).

Em face desse levantamento, com um olhar atento para a aprendizagem e para os benefícios que a adaptação pode oferecer, Marchesi (1995, p. 201, *apud* Leyser, 2019, p. 69) argumenta que:

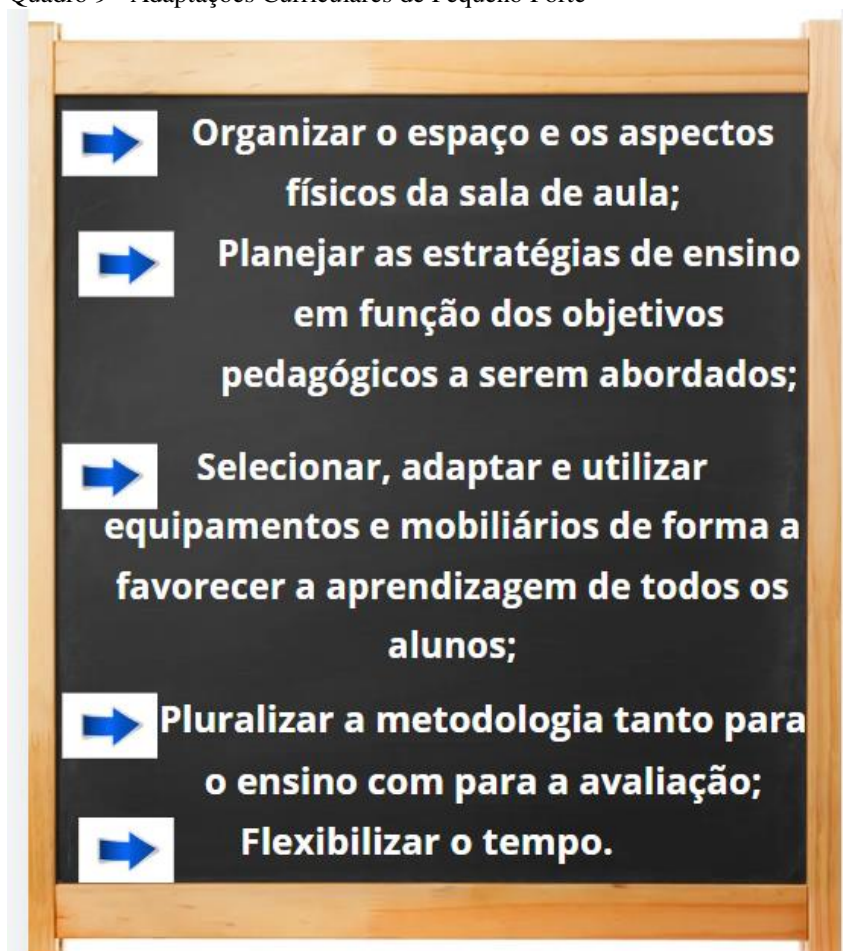
Uma educação adaptada a suas possibilidades, que utilize diferentes recursos comunicativos, que contribua para sua socialização, que seja capaz de não colocar à margem, nem do mundo dos ouvintes nem do mundo dos surdos, pode ter enormes repercussões favoráveis para sua aprendizagem e sua educação.

De acordo com o autor, a adaptação da criança Surda ao contexto de ouvintes é um desafio significativo. Contudo, se a educação ofertar diversos estímulos e recursos, ela poderá superar muitas das limitações existentes. Nesta subcategoria surgem reflexões relacionadas à prática pedagógica e à importância da flexibilização em relação às singularidades linguísticas dos estudantes. Então, é crucial considerar quem deve ensinar e como esse ensino deve ser estruturado, a fim de estabelecer os elementos essenciais na educação de Surdos.

Identificam-se três tipos de adaptações: adaptações curriculares, adaptações relativas e adaptações individualizadas. A primeira envolve o planejamento do professor e considera as necessidades e capacidades dos estudantes; a segunda refere-se às atividades realizadas em sala de aula que demandam ajustes e flexibilização; e a terceira diz respeito ao processo de avaliação e ao atendimento individualizado.

Em consonância com as necessidades adaptativas, o MEC, por meio de diversas publicações, incluindo o "Projeto Escola Viva - garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola", aborda em sua Cartilha nº 6 adaptações necessárias, referindo-se a elas como "Adaptações Curriculares de Pequeno Porte (Adaptações não Significativas)". Essas adaptações são consideradas atribuições e responsabilidades do professor, pois não dependem de instâncias superiores em áreas políticas, administrativas ou técnicas. Assim, o professor deverá considerar as características individuais de seus estudantes e, conforme as diretrizes contidas no documento (quadro 9):

Quadro 9 - Adaptações Curriculares de Pequeno Porte



Fonte: Elaborado pela autora a partir do MEC (2000). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf>

A partir dessas observações, o professor poderá ainda articular outras medidas para que o estudante Surdo tenha acesso ao currículo de maneira igualitária:

Posicionar o aluno na sala de aula de forma que possa ver os movimentos do rosto (orofaciais) do professor e de seus colegas; Utilizar a escrita e outros materiais visuais para favorecer a apreensão das informações abordadas verbalmente; Utilizar os recursos e materiais adaptados disponíveis [...]; utilizar textos escritos complementados com elementos que favoreçam sua compreensão: linguagem

gestual, língua de sinais; apresentar referências importantes e relevantes sobre um texto [...]; promover a interpretação de textos por meio de material plástico [...] ou cênico [...]; utilizar um sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades e necessidades do aluno[...] (Brasil, 2000).

É fundamental pensar essas articulações de maneira contínua para que o currículo seja acessado de forma integral e sem prejuízos. Todas as ações propostas impactam na percepção das expressões faciais e corporais, além de fortalecerem o processo de escrita facilitando a compreensão das informações. Ademais, apresentam uma variedade de alternativas que enriquecem e viabilizam a comunicação, conforme apontado pelas entrevistadas:

“Sim, pois vem favorecer na comunicação, convivência e consequentemente no processo ensino aprendizagem do estudante surdo” (Carmem).

“Sim, para ajudar o aluno surdo na sua aprendizagem” (Denise).

“Sim. É de suma importância, tanto para alfabetização, até mesmo para o diálogo, tem que ter. E as tarefas também em sala de aula tem que haver uma adaptação para o conhecimento da língua, pra os sinais, os sinais do dia a dia da sala de aula, do conteúdo, pra que eles possam tá conhecendo mais rápido esses sinais” (Ana).

Na subcategoria “Metodologias em Sala de Recursos”, as participantes destacaram as abordagens que consideram mais relevantes para o sucesso educacional e para a inclusão do estudante Surdo. Em suas respostas, observa-se a necessidade da utilização da Libras (4), dos Recursos Visuais (3), da ludicidade (1) e de outras adaptações, que são pertinentes nesse atendimento, ao destacarem que:

“Utilização de recursos variados” (Edilene).

“Quanto maior a variedade de formas de comunicação, melhor. Principalmente os métodos visuais” (Fernanda).

“Eu uso a Libras e gravuras porque se eu não tiver gravura, só fizer a Libras sem a gravura, ele não tem condição de assimilar nada. Porque o surdo é totalmente, o aprendizado do surdo é totalmente diferente do ouvinte. É visual a Libras” (Gisele).

“É, numa abrangência geral, a gente acredita que a ludicidade. Eles aprendem muito mais com a ludicidade, com a brincadeira, como jogo. Trazendo esse conteúdo necessário pra eles de uma maneira bem divertida, fixa até mais” (Ana).

“O uso de Libras e de recursos visuais diversos - imagens, fichas, vídeos com legendas...” (Carmem).

“Primeiro o quadro de profissionais devem atender o aluno para as atividades adaptadas em Libras e recursos” (Denise).

É notória a urgência em promover o uso da Libras, uma vez que esta, se constitui como a L1 da criança Surda, facilitando a comunicação tanto entre pares Surdos e Surdos e ouvintes. Deste modo, entende-se e concebe-se por diferentes autores como um elemento essencial na vida do Surdo em diversos aspectos. Campello (2007, p. 113) destaca que “Com características viso-espaciais, a LSB inscreve-se no lugar da visualidade e, sem dúvida, encontra na imagem uma grande aliada junto às propostas educacionais e às práticas sociais.” Por sua vez, Leyser (2019) argumenta que a utilização da LS na educação de estudantes

Surdos possibilita o Bilinguismo, ao abordar também o domínio da forma escrita no ambiente escolar.

De acordo com a Cartilha nº 6 do MEC “Projeto Escola Viva – garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola”, os recursos visuais precisam ser utilizados no ensino de estudantes Surdos, uma vez que a perda auditiva limita a capacidade de realizar associações e análises que são comuns entre. Dessa maneira, a utilização desses recursos garante que não haja prejuízo no processo de aprendizagem. Além da Libras e dos recursos visuais, a ludicidade se destaca como um aspecto benéfico para a aprendizagem.

No tocante ao aspecto lúdico como estratégia de aprendizagem, Leyser (2019, p. 9) faz referência aos conhecimentos prévios que os estudantes trazem a partir de suas experiências ao afirmar que “As crianças e os adolescentes trazem muito conhecimento informal para o contexto escolar, nas aulas, brincadeiras e momentos lúdicos. Em todos os casos, fornece uma base importante para a aprendizagem mais formal em contextos acadêmicos.” Assim, a ludicidade pode ser empregada de maneira estratégica para valorizar e reconhecer as capacidades dos estudantes, permitindo que eles construam o saber a partir de suas vivências.

Na subcategoria “Libras como L1” que apoia o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos Surdos, foi questionado se o ambiente escolar proporcionava essa experiência. As respostas indicaram que, na maioria das escolas visitadas, essa realidade já se concretiza, com apenas duas participantes afirmando o contrário. Dentre as oito participantes, apenas três ofereceram justificativas, das quais foram gerados os seguintes códigos: Conhecimento (1), Prioridade (1) e Pares Surdos (1). Assim, conclui-se que a Libras é primordial para a formação e o desenvolvimento dos Surdos.

Estas considerações são pertinentes à medida que Campello (2007, p. 128), considera que “com o uso da Língua de Sinais, podem [os surdos] desenvolver normalmente suas inteligências para poderem levar vidas produtivas, autossuficientes, desenvolvendo uma autoimagem positiva e gozar do respeito de seus pares”. Nota-se, portanto, que a Libras favorece o desenvolvimento porque a LS organiza a lógica das ideias de forma distinta em comparação ao uso de outras línguas em modalidades que não são sinalizadas, como o português.

Perlin e Miranda (2003 *apud* Pietzak, 2018, p. 109) ao discutirem a experiência visual na vida das pessoas Surdas, definem-na como “a utilização da visão a fim de comunicar-se [...] para eles **ver é ouvir**”. Por isso, essa experiência deve ocupar um espaço significativo no currículo, visando favorecer a ampliação da socialização e do crescimento pessoal e interacional conforme ressalta as entrevistadas:

“[...] Já é uma realidade. [...] esse diálogo, esse conhecimento da Libras, ela é importante[...] (Ana).

“Oportuniza sim; até porque nós temos pessoas surdas, inclusive pessoas surdas que trabalham com a gente. Então, o que é que a gente faz? Se é a primeira língua, priorizamos a primeira língua [...] (Bianca).

“Oportuniza com a presença do professor instrutor/intérprete de Libras e os pares alunos surdos” (Carmem).

“Ainda não é uma realidade dentro da instituição” (Denise).

“Infelizmente, ainda não é uma realidade” (Fernanda).

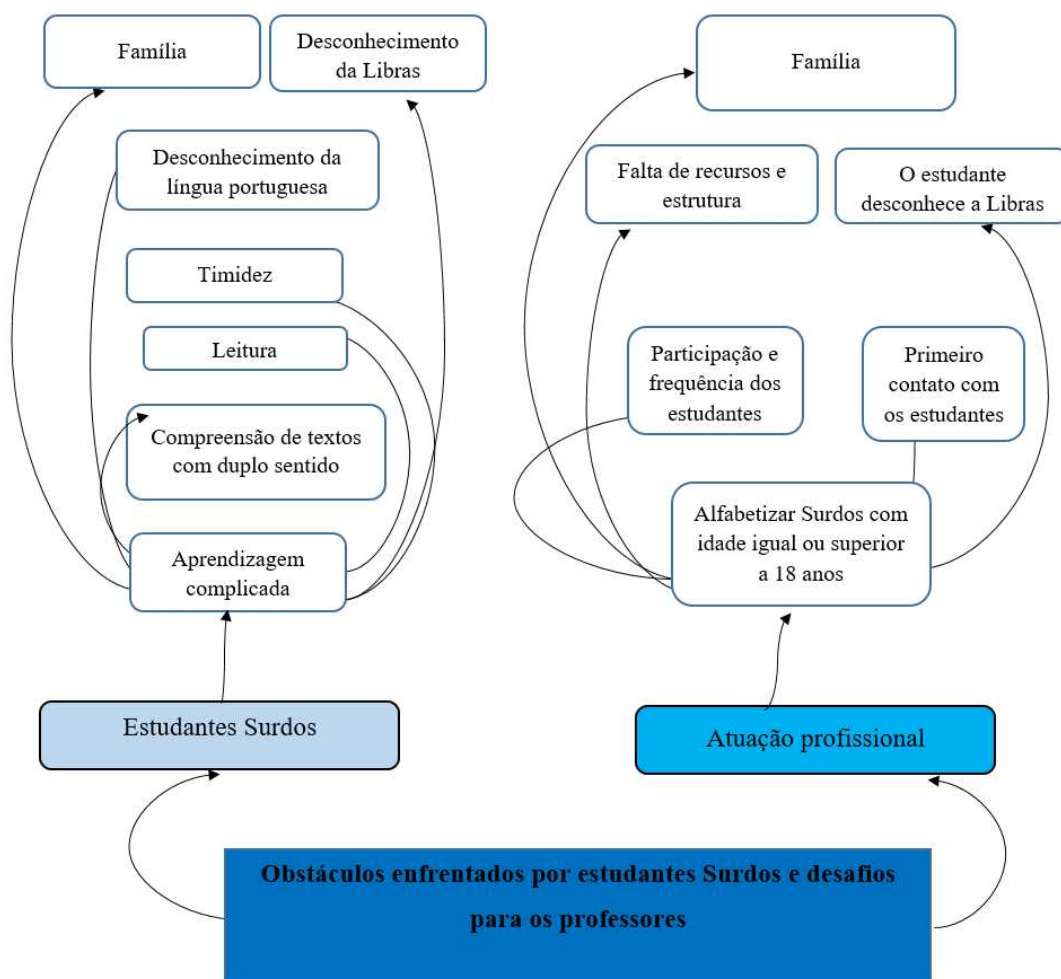
Percebe-se, então, que a LS ainda requer uma maior difusão nas escolas, embora a maior da parte do campo de pesquisa já reconheça a importância desse aspecto. Envolver os estudantes no aprendizado e a comunicação em Libras representa um passo crucial para facilitar o acesso de Surdos à escola.

Serão apresentados a seguir os principais obstáculos na educação de estudantes Surdos, bem como os maiores desafios enfrentados pelos professores de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no cotidiano de seus atendimentos.

6.2 Obstáculos enfrentados por estudantes Surdos e desafios para os professores

A segunda categoria, intitulada "Principais Dificuldades", apresentada no organograma (figura 16), oferece uma análise detalhada de duas subcategorias: "Estudantes Surdos" e "Atuação Profissional". Nela, as professoras tiveram a oportunidade de destacar as principais dificuldades observadas nos estudantes ao longo de suas experiências, além de discutir os desafios enfrentados em sua prática no AEE para Surdos.

Figura 16 - Organograma da Categoria 2



Fonte: Elaborada pela autora

De acordo com a percepção das professoras, os estudantes enfrentam as dificuldades como: I Família (3) - 40% das participantes indicam que a família representa um obstáculo no processo educacional. Essa fragilidade na relação entre família e escola, aliada à falta de envolvimento familiar e a não aceitação da surdez e da LS, compromete o desenvolvimento dos estudantes; Desconhecimento da Libras (3); II Desconhecimento da LP (1); III Timidez (1); IV Leitura (1); V Compreensão de texto com duplo sentido (1) e VI Aprendizagem complicada (1). Conforme afirmam que:

“Nós enfrentamos o não, muitas vezes, da família... a mãe que a gente ensine o português falado e não é o correto. Se é surdo, tem que ensinar para surdo mediante a língua de sinais, que ele tem que aprender a sua língua, falar dentro da sua língua. Aprender a escrita sim, mas aprender também a sua língua e não falada. E a gente tem essas barreiras com a família” (Bianca).

“Nossa! Assim, a nossa principal dificuldade ainda é a questão do relacionamento família e escola. A maioria deles não trazem e ainda temos casos de não aceitação” (Ana).

“A família é nossa maior dificuldade, participação, o convívio da família. Trazer a família pra dentro da escola, entender que é fundamental a participação dela na sala de recursos, é o que é mais difícil, é a nossa maior barreira” (Gisele).

É possível perceber tamanha fragilidade no tocante à participação e aceitação da surdez por parte dos familiares de estudantes Surdos. Este é um problema que afeta a maioria das famílias ouvintes que têm filhos Surdos. Muitos pais vivenciam uma fase de não aceitação, frequentemente descrita como um "luto" pela perda da ideia de um filho "perfeito". É fundamental que essas famílias recebam acompanhamento e orientação adequados para que possam estimular o desenvolvimento do potencial inerente a seus filhos.

Leyser (2019, p.64) afirma que “As mães que recebem mais apoio social de amigos e familiares são as que melhor lidam com sua nova situação e os efeitos desse apoio são vistos em melhores interações comportamentais e maior sensibilidade às necessidades de comunicação de seus filhos”. Assim, os pais conseguem ampliar sua compreensão sobre os filhos Surdos, reconhecendo que, conforme defende Góes (1996, p. 35 *apud* Leyser, 2019, p. 65), “a deficiência não torna a criança um ser que tem possibilidades a menos; ela tem possibilidades diferentes”. A partir dessa perspectiva, é possível promover as diversidades essenciais para o desenvolvimento das crianças, permitindo que adquiram habilidades linguísticas que servirão de suporte ao longo de suas trajetórias pessoais, escolares e acadêmicas.

Além disso, surgem outras questões, como a dificuldade em aprender a LP, bem como a leitura e a falta de familiaridade com a LS. Essas questões podem ser observadas nas falas das entrevistadas:

“A própria Libras, o desconhecimento sobre sua própria língua” (Carmem).

“O aluno não conhece a língua portuguesa e nem a sua própria língua. Esse é o nosso maior desafio” (Denise).

“A leitura, a compreensão de textos com duplo sentido, mesmo sendo traduzido e interpretado e a comunicação com pessoas ouvintes que não dominam a Libras” (Fernanda).

“Eu acredito que português porque eles tem que ter conhecimento da Libras e logo depois o português. Então, essa é a maior dificuldade” (Ana).

Na atuação profissional, alguns obstáculos se manifestam com frequência, resultando nos seguintes códigos: Família (3)- refere-se à não aceitação da surdez e à falta de participação e apoio na vida escolar; Falta de recursos e estrutura (1); O estudante desconhece a Libras (1) – muitos estudantes Surdos possuem um conhecimento limitado da LS, o que prejudica a dinâmica do atendimento, que poderia fluir com rapidez e eficiência se houvesse um conhecimento básico; Participação e frequência dos estudantes (1)- a infrequência e falta de participação relatadas impactam negativamente a evolução da aprendizagem, interferindo em todo o planejamento elaborado para o estudante; Primeiro contato com os estudantes (1)- foi relatado que há uma certa resistência e aceitação por parte dos estudantes; Alfabetizar

Surdos com idade igual ou superior a 18 anos (1). Ressaltado pelas entrevistadas ao afirmarem que:

“É a falta de recursos, a falta de estrutura, de apoio da família o que mais impede a gente. Nossos maiores obstáculos são esses” (Gisele).

“Alfabetizar alunos surdos com idade igual ou superior a 18 anos em sua língua materna” (Fernanda).

“Falta de participação e frequência do estudante surdo no atendimento e participação da família” (Carmem).

“O professor de surdos recebe estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental e a dificuldade é que eles não tem boa comunicação com o professor da sala regular. Então, é preciso chamar os professores e ensinar sinais como: Bom dia! Sinais de educação. Eles aprendem e ficam mais tranquilos” (Helena).

Diante do resultado, constata-se que a família representa um dos principais obstáculos que afetam tanto a aprendizagem dos estudantes quanto o trabalho docente. Compreender as fases que a família atravessa até alcançar um nível aceitável de entendimento e participação é fundamental para a atuação profissional, pois permite posicionamentos adequados que auxiliam a família a superar certos desafios. Sabe-se que, desde o diagnóstico da surdez, os familiares enfrentam diferentes emoções. Veiga (2008, p. 174) enfatiza que, para os familiares, “é como se um sonho ruísse, e é preciso um tempo para que o filho normal, que foi idealizado antes do nascimento, ceda lugar ao filho real, que tem deficiência”.

A compreensão desse processo de “desconstrução” pelo qual a família passa é fundamental para a atuação docente. De acordo com Brasil (1997) algumas fases vivenciadas pelas famílias após o diagnóstico da surdez são cruciais, a saber: a fase do choque, a fase da reação, a fase da adaptação e a fase da orientação. Segundo este documento, que trata da educação especial/deficiência auditiva, a fase inicial é caracterizada por “uma paralisia de ação, pela confusão e por sentimentos fortes e opostos, quando os pais são informados de que o filho é surdo” [...] “a família desenvolve uma série de sentimentos: ansiedade, raiva e/ou negação, culpa, depressão, preconceito e rejeição ou superproteção” (Brasil, 1997, p. 47).

Na segunda fase, a família pode interpretar a surdez como um castigo. É importante ressaltar, no entanto, que as reações familiares não são uniformes. Conforme Souza *et al.* (2022, p. 51), “a reação dos pais à surdez dos filhos nunca é a mesma, pois depende de fatores individuais, como experiências de vida, expectativas em relação ao filho, a formação e constituição enquanto indivíduo social.” Na terceira fase, chamada de adaptação, os pais enfrentam a situação de maneira mais realista e se mostram receptivos a informações sobre a deficiência. Por fim, na quarta fase, conhecida como fase da orientação, inicia-se a busca pelos direitos dos filhos, intensificando a procura por conhecimento e serviços disponíveis.

Compreender essas fases possibilita intervenções mais eficazes em relação às orientações destinadas a superar os desafios enfrentados, promovendo o desenvolvimento linguístico e social dos estudantes. Conhecer a condição do estudante é necessário para reavaliar atitudes e possibilitar um ambiente acolhedor, além de promover a busca por soluções adequadas.

Quanto a dificuldade em alfabetizar Surdos com 18 anos ou mais está relacionada às lacunas no processo de aquisição da LS como observa Giroletti (2017, p. 133) ao argumentar que “no processo de aprendizagem de uma língua escrita, no caso dos surdos brasileiros, a Língua Portuguesa apresenta, na maioria das vezes, muita dificuldade e muita lentidão no processo. Isto se deve ao processo de aquisição da L1 não ter sido completo”. Essa realidade é corroborada por relatos de uma das professoras, que observa que alguns estudantes Surdos não têm pleno domínio de sua própria língua. Assim, Quadros (2006, p. 32) afirma que:

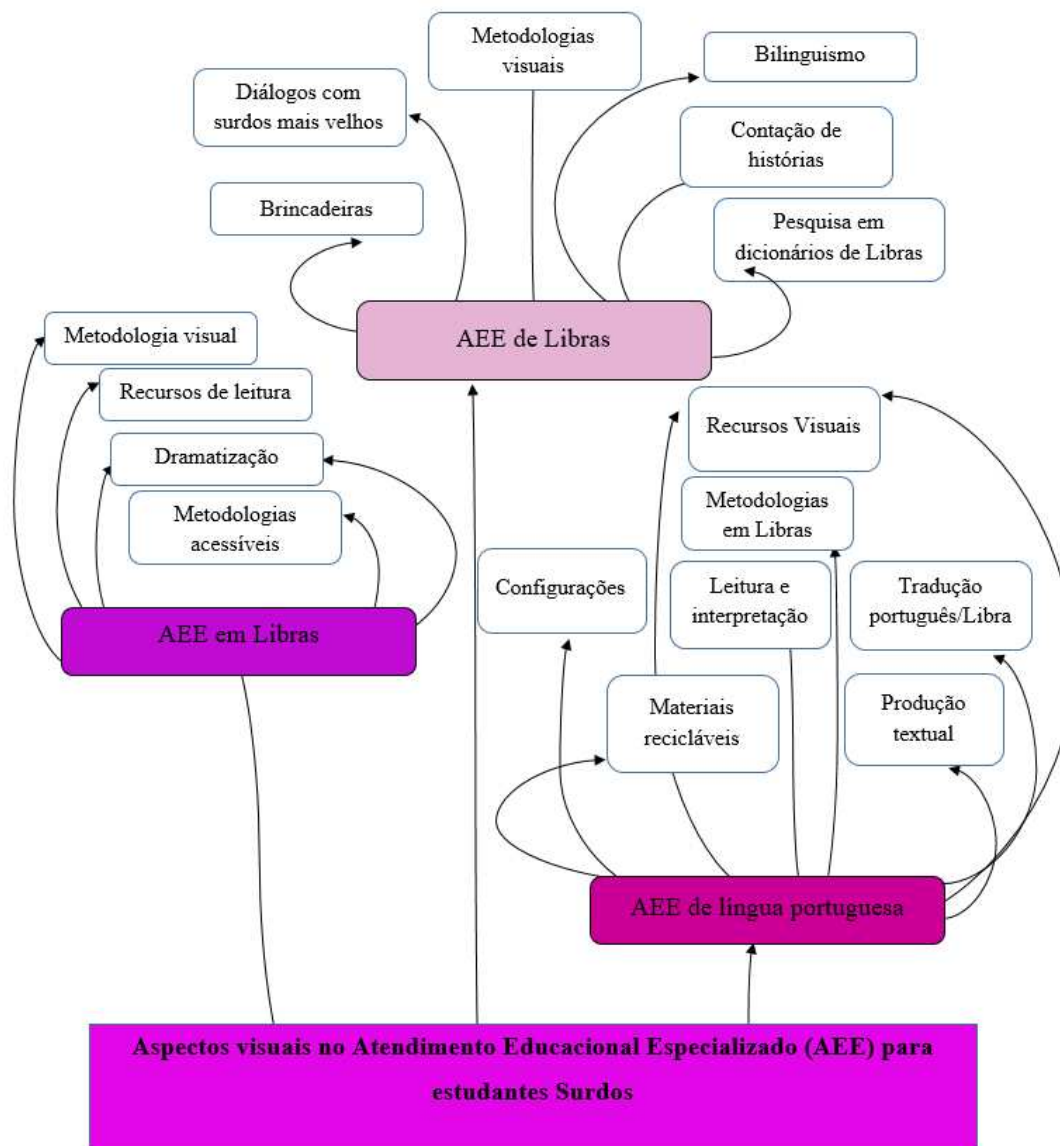
O ensino da língua de sinais é um processo de reflexão sobre a própria língua que sustenta a passagem do processo de leitura e escrita elementar para um processo mais consciente. Esse processo dará sustentação para o ensino da língua portuguesa que pode estar acontecendo paralelamente. Quando a criança lida de forma mais consciente com a escrita, ela passa a ter poder sobre ela, desenvolvendo, portanto, competência crítica sobre o processo, bem como, refletir sobre o processo do outro.

Por esse motivo, o ensino da LS em tempo adequado não deve ser negligenciado, a fim de evitar dificuldades futuras na aquisição da LP em sua modalidade escrita e prevenir problemas de natureza interacional. Em relação aos aspectos visuais utilizados no AEE, apresentaremos a seguir aqueles que são especificamente aplicáveis aos estudantes Surdos. Este processo abrange três momentos pedagógicos distintos, cada um com sua relevância para o desenvolvimento.

6.3 Aspectos visuais no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes Surdos

Na categoria, "Aspectos Visuais no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para Estudantes Surdos", a atenção se volta para o AEE destinado a esses estudantes, o qual é dividido em três momentos pedagógicos específicos (figura 17). Esses momentos foram organizados nas subcategorias: AEE em Libras, AEE de Libras e AEE de LP.

Figura 17 - Organograma da Categoria 3



Fonte: elaborada pela autora

Quando indagadas sobre as metodologias empregadas em cada um desses momentos, quatro profissionais foram capazes de responder individualmente. As demais abordaram, sucintamente, as três perguntas em uma única resposta. As respostas podem ser observadas nas transcrições, organizadas na ordem 1, 2 e 3, respectivamente, para cada subcategoria:

“1. Metodologia visual; abrangendo os recursos visuais, gestuais e expressões faciais. Metodologia prática, enfatizando aplicação da língua de sinais do cotidiano. 2. Metodologias gestuais, visuais, bilinguismo (quando possível) além de brincadeiras, jogos e atividades que promovam a interação e comunicação. 3. Leitura e interpretação de textos, imagens, atividades propostas e quando possível, a metodologia imersiva na língua e na cultura surda” (Fernanda).

“1. Uso de recursos visuais diversos, dramatizações, murais. 2. Deve-se partir do estágio de desenvolvimento da Libras desse estudante, diálogos com surdos mais velhos, pesquisa em dicionários específicos de Libras em site, internet. 3. Trabalhar o sentido das palavras de forma contextualizada e não isolada” (Carmem).

“1. Recursos pedagógicos ilustrados. 2. Contação de histórias, vídeos. 3. Os recursos pedagógicos ilustrados e gestos” (Edilene).

“1.recursos de leitura, conhecimentos básicos da vida diária, problemas matemáticos, dias, meses do ano, fotos relacionadas à família e escola e apostilas ilustradas. 2. Alfabeto em libras, caça-palavras, palavras cruzadas, mapas regionais e apostilas. 3. Textos, verbos, palavras cruzadas, caça-palavras, vídeos” (Denise).

Quatro das oito participantes não esclareceram quais metodologias utilizam em cada fase, respondendo de maneira genérica.

“Eu vou utilizar mais conhecimentos, mais informações, novos sinais pra eles, um aprofundamento melhor da língua portuguesa. Porque já que a segunda língua pra eles, eles não tem muito conhecimento. A maioria deles são, realmente, analfabetos mesmo. Eu vou ter que trazer, fazer tipo uma tradução da língua portuguesa para a Libras” (Gisele).

“Aqui nós trabalhamos com nossos alunos a metodologia acessível, fácil pra que o aluno possa entender; porque nós trabalhamos na sala regular e aqui na sala de AEE, nós ajudamos na dificuldade que o aluno tem dentro da sala regular. [...] é a metodologia de Libras. Nós usamos as configurações, os sinais. Na língua de portuguesa vamos trabalhar a escrita, comparando o sinal com a escrita e uma figura que identifique e que ela saiba [...]” (Bianca).

“Mediante o que a mediadora e a intérprete nos repassa, as dificuldades, os avanços que elas nos repassam no final do mês, a gente observa, fazemos o nosso planejamento e aí, a gente vai buscar nas dificuldades, ou então, no desenvolvimento, aprimorar mais” (Ana).

“Aqui na sala de AEE, quando os estudantes não compreendem as atividades porque têm dificuldade em ler as palavras em português, a ajuda acontece auxiliando nessa escrita, sinalizando cada palavra: oi, boa tarde, árvore, gato, bola. Se precisar, repete. Isso é importante para que eles desenvolvam a escrita” (Helena).

Ao analisar os códigos gerados, é possível observar, na primeira subcategoria, a prevalência do uso de Metodologias visuais (4); seguidos de Recursos de leitura (1); Dramatização (1) e Metodologias acessíveis (1) que não foram especificadas pela participante. Na segunda subcategoria foram destacadas Metodologias visuais (3); Diálogos com Surdos mais velhos (1); Brincadeiras (1); Bilinguismo (1); Contação de histórias (1) e Pesquisa em dicionário de Libras (1). Em seguida a terceira subcategoria com as metodologias utilizadas no atendimento para o ensino de LP: Recursos visuais (8); Metodologia em Libras (4); Uso de configurações (2); Leitura e interpretação de texto (2); Tradução Português/Libras (2); Produção textual (1) e Materiais recicláveis (1).

Os resultados mostram que todas as subcategorias enfatizam a utilização de metodologias visuais. A LS também recebeu destaque na terceira subcategoria. É pertinente mencionar que durante a investigação do uso de recursos visuais para estudantes notou-se a necessidade desses estudantes de desviar o olhar para o intérprete e o professor Surdos, como explica Marschark *et al.* (2005, *apud* Leyser, 2019, p. 146):

1) por causa de suas habilidades visuoespaciais aprimoradas, os alunos surdos conseguem desviar o olhar da comunicação em sala de aula sem perder muita

informação; 2) os alunos surdos são capazes de desviar o olhar da comunicação em sala de aula sem perder muita informação, porque possuem maior capacidade visual de preencher as lacunas; 3) os alunos surdos não conseguem desviar o olhar da comunicação em sala de aula sem perder muita informação (em relação aos pares ouvintes), mas eles podem não saber disso.

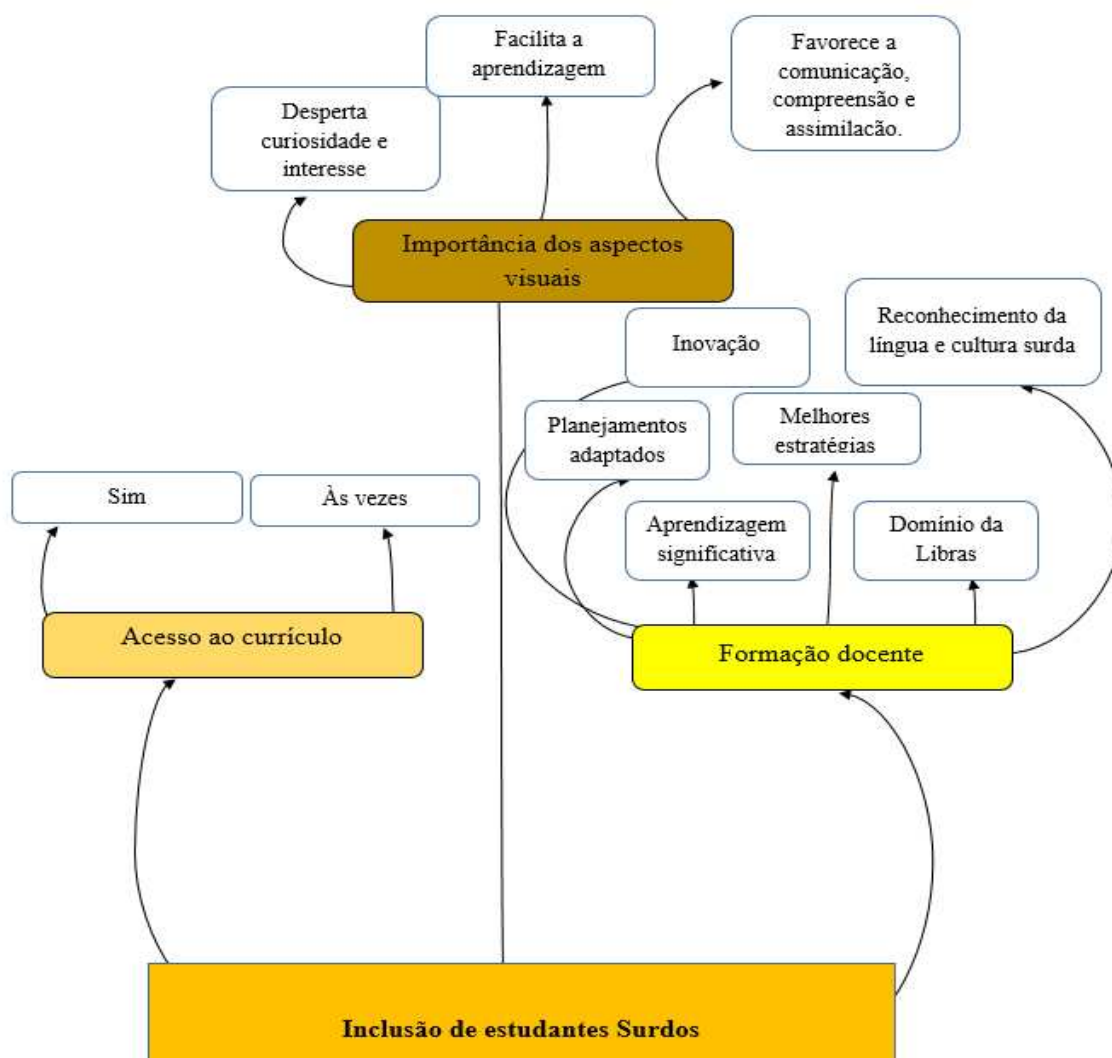
No estudo foi identificado que os indivíduos Surdos tendem a direcionar sua atenção para áreas periféricas, enquanto os ouvintes se concentram no centro do campo visual. Com essa informação, o professor pode melhorar suas estratégias para evitar sobrecarga cognitiva quando o objetivo é manter o foco na atenção visual sustentada. Além disso, essa capacidade pode ser utilizada a favor dos Surdos, que possuem uma sensibilidade maior aos estímulos visuais periféricos, resultando em uma observação mais abrangente; visto que “o surdo é um ser visual, sua aprendizagem é através da visão” (Domingues, 2006, p.22)

Assim, ao empregar essas informações, o professor poderá desenvolver e utilizar diversos recursos visuais que devem ser considerados agentes facilitadores, para assim promoverem uma aprendizagem prazerosa e significativa, sem sobrecarregar o estudante Surdo cognitivamente. A discussão sobre a inclusão de Surdos abordará, a seguir, aspectos relacionados ao acesso ao currículo, à visualidade e à formação de professores.

6.4 Inclusão de estudantes Surdos

Nesta categoria, discutem-se diversos aspectos que influenciam diretamente no processo de inclusão do estudante Surdo, bem como a dinâmica do ensino e aprendizagem que circunda a prática docente. Aborda-se a compreensão e o entendimento da surdez e da cultura surda, que se entrelaçam no âmbito educacional e se manifestam na sala de aula (figura 18).

Figura 18 - Organograma da Categoria 4



Fonte: elaborada pela autora

Quando questionados sobre a igualdade de acesso ao currículo nas salas inclusivas, metade dos participantes afirmou que sim, enquanto a outra metade destacou que esse acesso era percebido apenas ocasionalmente. A partir dessas respostas, apreende-se que ainda existem barreiras que dificultam o pleno acesso desses estudantes ao currículo. De acordo com Pietzak (2018, p. 3), o currículo “é proveniente do latim *currere*, que indica caminho, trajetória, um percurso a ser realizado nas relações existentes entre escola e sociedade.” Ele deve ser adaptado para atender às necessidades de todos os estudantes.

Refletir sobre o currículo destinado a estudantes Surdos envolve considerar o conteúdo a ser ensinado, as metodologias de ensino a serem empregadas e as formas de avaliação do conhecimento adquirido. Silva (2010, p. 40) enfatiza que “O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência”. É, portanto, um construir caminhos educacionais possíveis ao aprendiz. Se o Surdo não tem acesso ao

currículo em sua totalidade, há falhas nesse processo. Uma vez que, Pietzak (2017, p. 121) alerta que:

As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez. Torna-se urgente repensar as práticas para que os alunos com surdez não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas, principalmente, pelas metodologias adotadas para ensiná-los.

Torna-se claro que o acesso ao currículo está intrinsecamente relacionado à maneira como as práticas escolares são conduzidas, bem como ao suporte necessário para que as limitações não se sobressaiam diante das inúmeras possibilidades de ensinar e aprender. Ao serem questionadas sobre como a formação adequada do professor poderia possibilitar uma educação de qualidade para o estudante Surdo, afirmaram que:

“Reconhecendo a singularidade linguística do estudante surdo, sua cultura e história da Libras, o professor pode desenvolver melhores estratégias para um aprendizado mais significativo de estudante surdo” (Carmem).

“Deve ser um profissional formado na área, mas que tenha o domínio da Libras” (Denise).

“A formação adequada enriquece a bagagem de conhecimento do educador, o que favorece numa gama de possibilidades de métodos e recursos para um bom aprendizado” (Fernanda).

Diante do reconhecimento da relevância dessa formação para o trabalho docente com Surdos, é conveniente lembrar que essa preocupação não é recente. Ela já estava presente no contexto legal da sociedade brasileira, influenciada por eventos externos, como a Declaração de Salamanca de 1994, que impulsionou um conjunto de propostas e mudanças. Essas iniciativas resultaram em diversas leis que estabeleceram normativas e orientações para a formação de professores na Educação Inclusiva, com especial ênfase na educação de Surdos. A partir de 1996, a LDB nº 9.394, Art. 59, Inciso III, garante a necessidade de capacitação dos professores para atender ao público da Educação Especial: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados” (Brasil, 1996).

Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que trouxe à baila a formação de professores, alinhando-se ao objetivo de melhorias da Educação Básica. Nesse contexto, a União criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB), propondo a expansão de cursos e programas de educação superior por meio da modalidade de educação à distância. Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destacou o reconhecimento da Educação Inclusiva como uma ação política, social e pedagógica, comprometendo-se a garantir o direito à educação para todos. Essa política prevê, em sua estrutura, a formação dos profissionais que atuam no AEE, devem ter “formação

continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”. (Brasil, 2008, p. 11). Infere-se que estes conhecimentos contemplem o ensino da Libras.

Em consonância com a discussão, Lodi e Multão (2018), em sua pesquisa intitulada “Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações” evidencia que “as especificidades da educação de surdos não têm sido contempladas na formação inicial, ao restringir a formação do professor à disciplina de Libras”. Isso demonstra a lacuna existente na formação de professores voltados para a educação de Surdos, indicando que a mera comunicação em LS não é suficiente. Persistente é a necessidade de aprofundar estudos sobre metodologias inclusivas e práticas pedagógicas que promovam efetivamente a aprendizagem desses estudantes.

Essa evidência impulsionou a busca por formação continuada, na tentativa de suprir essa lacuna. Lodi e Multão (2018) apresentam, ao longo do trabalho, as críticas de Silva (2009) referentes às habilitações para o ensino especializado, visto que a autora expõe que a formação inicial e continuada foi convertida em uma especialização de caráter generalista devido à ausência de uma política específica, o que “acabou por restringir-se ao ensino da Libras, com carga horária ínfima, como se fosse possível aprender uma língua e utilizá-la em toda sua dimensão discursiva, em cursos de curta-duração”. (Silva 2009 *apud* Lodi; Multão, 2018 p. 4).

Essa percepção torna-se evidente ao analisarmos a grade curricular do curso de graduação em Letras Libras, cuja duração é de quatro anos, especialmente no que diz respeito à formação de professores para Surdos. Macedo (2010, *apud* Lodi e Multão (2018), ao investigar a manifestação da Política Nacional de Educação Especial nos cursos de Pedagogia e sua influência na formação docente, destaca que a Libras é reconhecida nesses cursos como fundamental para o desenvolvimento e aquisição da linguagem. No entanto, os aspectos pedagógicos relacionados ao ensino dessa língua não são adequadamente abordados.

Soares (2013) defende que a formação de professores deve se assemelhar àquela destinada ao docente de língua estrangeira, proporcionando tanto o conhecimento teórico quanto a vivência prática da Libras. Assim, a formação de professores fomenta discussões contínuas na área educacional voltada para Surdos, especialmente em relação aos processos de apreensão, percepção dos conteúdos e à cultura surda.

Trazer esses questionamentos à discussão implica reconhecer a LS como L1 e essa abordagem vai além dos discursos relacionados exclusivamente à comunicação, adentrando nas questões referentes à cultura e à vida dos Surdos, bem como suas diversas identidades.

Pietzak (2028, p. 125) afirma: “Que sentido faz o aluno surdo ‘acessar’ tais conteúdos e não se identificar como surdo, nem conhecer a cultura de seu povo?”.

A partir dessa fase de investigação, foi possível traçar uma intervenção que considera a realidade de cada escola, os níveis linguísticos dos aprendentes, suas dificuldades evidenciadas no processo educacional e os desafios enfrentados pelos profissionais. Assim, procedeu-se à elaboração do Produto Técnico Tecnológico, apresentado na forma de um Guia Prático destinado aos professores que atuam com Surdos em Salas de Recursos. A descrição do processo de construção desse Guia será apresentada no próximo capítulo, juntamente com a apreciação realizada pelas profissionais envolvidas nesta pesquisa.

7 UM GUIA PRÁTICO COMO PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO



Fonte: elaborada pela autora

Este capítulo apresenta a produção do Produto Técnico-Tecnológico (PTT), cujo objetivo é informar e propor ideias relevantes para o trabalho de professores em Salas de Recursos, a fim de otimizar a aprendizagem de estudantes Surdos. Aborda o percurso metodológico de sua elaboração, bem como a perspectiva das professoras participantes desta pesquisa. O capítulo destaca as metodologias visuais como ferramentas contínuas e eficazes no ambiente de AEE no contraturno, além de fornecer orientações sobre seu uso em salas inclusivas.

7 UM GUIA PRÁTICO COMO PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO

Conforme (Brasil, 2018, p. 22), o PTT “é um “objeto tangível” com elevado grau de novidade fruto da aplicação de novos conhecimentos científicos, técnicas e expertises desenvolvidas no âmbito da pesquisa no PG, usados diretamente na solução de problemas de empresas produtoras de bens ou na prestação de serviços à população visando o bem-estar social.” Sua elaboração precisa estar de acordo com os seguintes critérios: aderência, impacto, aplicabilidade, inovação e complexidade.

O critério de aderência é imprescindível, pois “se faz obrigatório para a validação de uma produção para o programa de pós-graduação em avaliação, visto que os produtos deverão apresentar origens nas atividades oriundas das linhas de pesquisas/atuação e projetos vinculados a estas linhas.” (Brasil, 2018, p. 22-23). Obedecendo a esse critério, este PTT está vinculado à Dissertação intitulada INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS: Abordagens metodológicas visuais em Salas de Recursos. Vinculada à linha de pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva.

Os demais critérios também são importantes, pois com relação ao impacto, avalia as mudanças causadas pelo PTT para quem irá utilizá-lo; a aplicabilidade envolve a facilidade de usar o produto de acordo com a abrangência e aplicabilidade. O critério de inovação apoia-se numa ação nova ou no ato de inovar, podendo também ser a modificação de algo que já existe. Quanto ao último critério, pode variar de uma produção com alta à baixa complexidade (Brasil, 2018).

A ideia de produzir um PTT em formato de Guia Prático surgiu dos anseios e da necessidade por orientação em uma prática que nos impõe a busca por informações e monitoramento do nosso fazer docente inclinado para uma didática de acolhimento a todos, sem distinção. O AEE por meio da Sala de Recursos faz parte da modalidade da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Porém, a preocupação em atender as demanda e orientações de maneira adequada, nem sempre é possível devido à falta de ajustes que vão desde a organização com o planejamento adequado, a disponibilidade em mudar a rota de um plano pré-estabelecido diante das dificuldades estudantis apresentas, administração do tempo dispensado à elaboração de recursos acessíveis e de outras adaptações de pequeno porte.

Elaborar um Guia Prático tornou-se uma missão nobre por colaborar com esses profissionais e ser pensado a partir da própria realidade pesquisada e demais realidades do país, conforme demonstraram as pesquisas que foram base de fundamentos nesta construção.

7.1 Caminho metodológico para a construção do Produto Técnico-Tecnológico

Este PTT baseia-se nas abordagens de Análise-Design-Desenvolvimento-Implementação-Avaliação (ADDIE), que se concentram na produção e gestão de conteúdos educacionais, e Design Science Research²², focado em pesquisa cujo produto é um artefato que contribui para a geração de conhecimento. O conteúdo do Guia Prático em questão foi adaptado ao longo de sua elaboração, considerando o levantamento realizado nas escolas e as necessidades identificadas durante os diálogos sobre a metodologia em Sala de Recursos, as demandas oriundas das salas de aulas inclusivas, a avaliação do processo educacional dos estudantes atendidos no AEE e as práticas de avaliação realizadas por professores titulares de dos diversos componentes.

Neste sentido as etapas que fizeram parte da construção do produto foram:

- Realização de escutas nas escolas públicas municipais e estaduais de Bacabal com professores de Libras nas Salas de Recursos;
- Coleta de dados por meio de entrevistas e observações da realidade escolar;
- Análise de metodologias visuais que podem contribuir para o aprendizado e a autonomia do estudante Surdo;
- Processo de curadoria para avaliar produtos técnicos e tecnológicos que seguem um formato similar;
- Desenvolvimento de um Guia Prático, com o objetivo de abordar a singularidade linguística dos estudantes Surdos e explorar diferentes metodologias visuais que podem ser utilizadas para otimizar o processo de aprendizagem e participação nas aulas, tornando-as mais inclusivas;
- Observância dos dispositivos legais que orientam e direcionam as práticas pedagógicas nas Salas de Recursos Multifuncionais e consequentemente, nas salas inclusivas.

²² “A Design Science Research (DSR) se configura como metodologia e se constitui como um paradigma, ou método, que será capaz de operacionalizar a construção do conhecimento.” (Reis, 2019, p. 1).

No processo de curadoria, foram identificados trabalhos e aplicativos relevantes que orientaram a organização deste produto. As tecnologias utilizadas passaram por fases de seleção e análise. Para a sua produção, foi utilizada a plataforma Canva²³, que é uma plataforma online de design e comunicação visual, lançada em 2013, que permite a criação e publicação de produções de forma livre. No Canva, é possível fazer uso da ferramenta Education Creators, destinada a educadores, possibilitando a criação de diversos modelos de atividades. Além disso, foi utilizado o aplicativo Simple Scanner, que serve para escanear documentos em celulares Android e iOS, e pode ser baixado gratuitamente no Google Play Store²⁴.

A análise das etapas do Produto contribuiu para o aprimoramento das ideias relacionadas à aplicabilidade dos conhecimentos propostos, visando a otimização do processo de inclusão escolar de estudantes Surdos. Cada etapa foi importante, uma vez que, como afirmam Vilaronga e Mendes (2014, p. 142), “é necessário que se faça uma pesquisa mais engajada nos problemas da realidade, que tenha implicações práticas e políticas mais claras”. Dessa maneira, torna-se possível identificar os problemas e desenvolver soluções adequadas, considerando as perspectivas dos professores de Surdos envolvidos neste contexto.

7. 2 Descrição do Produto Técnico-Tecnológico

O PTT foi desenvolvido no formato de um guia intitulado “GUIA PRÁTICO: A tríade pedagógica para estudantes Surdos”. O material destina-se aos professores das Salas de Recursos e tem como objetivo fornecer orientações para a efetivação da inclusão, incluindo sugestões para promover a comunicação direta e a orientação dos docentes das salas inclusivas, de modo a apoiar o desenvolvimento de competências dos estudantes Surdos na utilização da Libras e da LP na modalidade escrita. O guia está estruturado em sete capítulos, organizados da seguinte forma:

Capítulo 1 – Contextualizando a Surdez

- Educação inclusiva para Surdos
- Aspectos legais

Capítulo 2 – Atendimento Educacional Especializado

- Finalidade
- Organização

²³ Plataforma online de design e comunicação, disponível em: https://www.canva.com/pt_br/

²⁴ https://play.google.com/store/games?hl=pt_BR

- Plano de Desenvolvimento Individual
- Plano Pedagógico Especializado
- Família: alguns aspectos a considerar
- A Tríade Pedagógica para Surdos
- Como ocorre a valorização do campo visual?

Capítulo 3 - AEE em Libras

- Sugestões de recursos e vídeos para trabalhar conceitos no AEE em Libras
- Recursos para aulas de Matemática e outros componentes curriculares

Capítulo 4 – AEE de Libras

- Importância de estudar Libras
- Língua de Sinais formal
- Fonologia das LS
- Alfabeto Manual (recurso linguístico, dialógico e didático)
- Fonte de Libras para Microsoft Word
- Os 5 parâmetros fonológicos da Libras
- Configurações de Mãos
- Propostas de jogos e atividades para os 5 parâmetros da Libras
- Caráter distintivo dos parâmetros
- Espaço de sinalização com função anafórica
- Classificadores
- A cultura e literatura Surda de forma lúdica e propostas de atividades

Capítulo 5- AEE de Língua Portuguesa

- Por que separar os momentos de aprendizagem entre Libras e a Língua Portuguesa?
- Libras x Língua Portuguesa
- Vácuo linguístico
- Conteúdos que têm a oralidade como pré-requisito
- Aspectos que precisam ser considerados com relação à Língua Portuguesa
- Propostas curriculares para o ensino da Língua Portuguesa
- Propostas de jogos e atividades de Língua Portuguesa
- Indicação de leitura para estudantes Surdos
- Indicação de leitura para professores de Surdos

Capítulo 6 – Processo avaliativo na Sala de Recursos

- Linguagem compreensiva
- Linguagem expressiva
- Avaliação da escrita do estudante Surdo;
- Interlíngua

Capítulo 7 – Processo avaliativo na sala inclusiva

- Orientações referentes à Língua Portuguesa escrita
- Orientações referentes às estratégias de ensino
- Orientações referentes à interação entre estudantes
- Reduzindo a sobrecarga cognitiva dos estudantes Surdos

7.3 Olhar das professoras participantes da pesquisa

As professoras participantes da pesquisa fizeram parte do processo de apreciação do Guia Prático e se posicionaram com relação à sua proposta. Foram elaborados três aspectos para serem avaliados (APÊNDICE – B), permitindo que elas contribuíssem com suas considerações e avaliações sobre o produto.

O primeiro aspecto avaliado foi o da Aplicabilidade. Mais importante que elaborar um recurso, é saber se ele irá ter de fato, aplicabilidade no dia a dia nos atendimentos, e quando questionadas se este Guia pode ser aplicado com facilidade durante o trabalho docente, obtiveram-se as seguintes respostas:

“Sim. As orientações, estratégias e sugestões presentes no guia, contribuirão de forma significativa no desenvolvimento do trabalho realizado na SEM e que podem ser estendidas também às salas inclusivas. É um material que parte da teoria para a prática e propõe metodologia ativa. Seu aspecto visual é bem chamativo e interessante. Não deixa que o leitor perca o foco. E mais, convida os docentes a trazer tanta coisa boa para a sua prática diária” (Carmem).

“Sim. O referido guia é um instrumento rico em conteúdos práticos com atividades lúdicas, que consiste em conduzir o professor de Sala de Recursos a captar e desenvolver as habilidades linguísticas do aluno surdo, ofertando uma gama de possibilidades para aulas mais atrativas visualmente” (Fernanda).

“Sim. É de suma importância a aplicação dentro do âmbito escolar para o ensino aprendizado do aluno surdo e do professor regente” (Denise).

“Sim. Vai facilitar tanto para o aluno e o professor” (Edilene).

“Sim. Pode ser aplicado porque tem muitas fontes de ensinamentos e muitas maneiras de você fazer atividade diferenciada, onde o aluno vai ter uma possibilidade maior de aprender” (Bianca).

“Sim” (Helena).

Como observado, o Produto recebeu uma avaliação positiva em relação ao requisito aplicabilidade. As profissionais reconheceram todas as possibilidades que ele pode oferecer em termos de benefícios para a educação de Surdos, de maneira abrangente. Além disso, as professoras já começaram a aplicar a fonte de Libras sugerida no material para o Microsoft

Word, o que lhes possibilitou desenvolver atividades relacionadas ao alfabeto manual. Essa iniciativa não apenas otimizou o tempo de produção, assim como estimulou a criatividade dessas educadoras.

Outra sugestão utilizada para o planejamento em conjunto com os professores titulares de outras disciplinas em turmas inclusivas, é o acesso ao site <https://www.teachy.com.br/plan>. Este ambiente virtual permite que os professores preparem suas aulas e criem avaliações, tanto objetivas quanto discursivas, controlando o nível de dificuldade (fácil, médio e difícil). Além de questões relacionadas a textos e vídeos, é possível incluir atividades, simulados, perguntas sobre documentos em PDF e redações.

Adicionalmente, o site oferece a opção de corrigir avaliações, exportando-as em formatos PNG, JPEG e PDF. No ícone “Criar mais com IA”, os professores podem, entre diversas opções, desenvolver sequências didáticas, elaborar o PEI (Plano Educacional Individualizado) e o PDI (Plano de Desenvolvimento Individual), além de criar provas adaptadas conforme as necessidades adaptativas dos estudantes com deficiência.

Em relação a avaliação do item como o Guia Prático poderia beneficiar o processo de aprendizagem dos estudantes Surdos, as professoras apontam que:

“Coloca metodologia e estratégias bem dinâmicas, lúdicas e visuais estimulando o estudante surdo a um aprendizado mais significativo” (Carmem).

“Seus vasto conteúdo enriquecido de recursos visuais, atividades elaboradas na fina escolha dos elementos e indicação de buscar via “QR Code”, ampliam o campo de possibilidades para o professor despertar no estudante surdo o prazer em aprender fomentando ainda mais sua busca pelo conhecimento” (Fernanda).

“O aluno requer uma atenção voltada a sua língua e necessita desse apoio para beneficiá-lo dentro da sala de aula, tendo apoio do professor da sala regular de ensino, do intérprete de Libras e do conteúdo e material a ser utilizado para sua evolução de aprendizado” (Denise).

“Facilitará o seu desenvolvimento” (Edilene).

“Sim, vai clarear a mente do professor pra ele trabalhar bem melhor e com mais facilidade de ensinar e aprender ao mesmo tempo com o seu aluno” (Bianca).

“Essas propostas podem aguçar o interesse do surdo. Ele vai querer aprender e permanecer nas aulas” (Helena).

A maneira como cada professora apresentou suas considerações demonstra que o Guia Prático desenvolvido é de grande utilidade para os estudantes, proporcionando-lhes acesso a informações mais abrangentes. Isso permitirá que eles adquiram gnose aprofundada sobre a LS e a LP na modalidade escrita, além de promover a valorização de sua cultura.

No que diz respeito ao terceiro aspecto avaliado, foi questionado de que maneira o PTT poderia auxiliar o professor em seus desafios profissionais, considerando suas atribuições e responsabilidades específicas. As professoras ressaltaram que:

“Material riquíssimo, baseado numa revisão e aprofundamento da literatura, onde desmistifica o trabalho na SEM, apenas como o ensino da Libras, pois aborda de

forma clara cada um dos momentos do Atendimento Especializado. Coloca sugestões/orientações possibilitando aos professores inúmeras situações de aprendizagem para o estudante surdo de forma ativa” (Carmem).

“O Guia traz em seu contexto recursos pedagógicos que auxiliam no planejamento das aulas, oferta atividades organizadas em sequência, disponibiliza jogos que promovem divertimento e interação, orienta o professor na aplicação e avaliação da aprendizagem com estratégias diferenciadas” (Fernanda).

“Sim, irá beneficiá-lo para sua melhor compreensão ao aplicar o material que será riquíssimo para o fator de necessidade, de buscar capacitação” (Denise).

“Ajudará na orientação de como desenvolver a aprendizagem do aluno” (Edilene).

“O Produto que programado e elaborado com muito amor, é um produto que tem várias e várias portas e janelas abertas com facilidade de você aplicar e facilitar o aprendizado desse aluno. Contém fonte de vídeos, de atividades, onde vai aprimorar o ensinamento do professor e aprendizado do aluno” (Bianca).

“Auxilia o professor como ele pode criar atividades, como melhorar o ensino e aprendizado da Libras. É muito bom!” (Helena).

Concluindo estas etapas de avaliações das professoras, o terceiro aspecto abordou os benefícios para os educadores que atuam com estudantes Surdos na Sala de Recursos. Este aspecto foi avaliado de forma positiva, uma vez que, no contexto desse atendimento, diversas situações surgem como obstáculos à inclusão. As propostas indicadas foram consideradas pertinentes e valiosas para cada momento pedagógico na Sala de Recursos, refletindo no desenvolvimento e desempenho desses estudantes nas salas inclusivas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa intitulada “INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS: abordagens metodológicas visuais em Salas de Recursos” revela que a busca contínua por métodos de ensino mais eficazes, utilizando ferramentas e recursos visuais, pode transformar a trajetória de muitos estudantes Surdos. As reflexões sobre a inclusão de estudantes surdos foram construídas a partir de estudos selecionados e das experiências adquiridas na prática docente voltada para essas pessoas. A estrutura deste texto dissertativo apresenta reflexões que nos motivaram a investigar, e a continuar investigando, com maior empenho, o processo de ensino e aprendizagem atualmente oferecido a esses estudantes.

É evidente que, ao longo da história, a educação, a didática e a pedagogia frequentemente negligenciaram métodos específicos para Surdos. Contudo, na contemporaneidade, as diversas formas de comunicação demandam uma nova abordagem em relação àqueles que se distanciam da oralidade e da audição. Isso se deve ao fato de que os discursos que giram em torno da fala e da oralidade não correspondem necessariamente ao contexto da visualidade, da LS, dos recursos imagéticos e da multimodalidade, temas que já foram discutidos em seções anteriores. A concepção de imagem-discurso, conforme abordada por Campello (2008), propõe uma ressignificação nas interações do indivíduo com o conhecimento, assim como nas dinâmicas de ensino e aprendizagem.

Esses novos entendimentos podem reorientar a sociedade, não em direção a uma visão hegemônica, mas promovendo a diversidade, as diferenças e o respeito. Além disso, devem garantir o direito de todos se consolidarem como cidadãos críticos por meio de acesso e comunicação eficazes. Distanciar-se de uma perspectiva fragmentada sobre a surdez permite desviar o foco da "falta" associada à audição, direcionando a atenção para as possibilidades concretas e a urgência de compreender o olhar social, cultural e identitário da comunidade Surda, o que é urgente e determinante para uma postura inclusiva, empática e igualitária.

É, portanto, necessário aceitar o Surdo e suas condições linguísticas, enfrentando as dificuldades e barreiras que surgem no processo comunicativo e educacional com maior clareza e objetividade. O respeito pela Libras é igualmente imprescindível, uma vez que esta representa uma modalidade visual-motora, incorporando mecanismos de visualidade que se entrelaçam com a própria identidade Surda. As propostas de ensino para o público Surdo não se limitam a suas particularidades. Pesquisas na área da surdez e da educação destacam a

Pedagogia Visual como uma abordagem eficaz para facilitar o acesso de pessoas Surdas a materiais didáticos em todos os níveis de ensino, intensificando a aprendizagem.

É igualmente importante conhecer as leis vigentes em nosso país que promovem uma educação de qualidade para estudantes Surdos, assim como compreender sua aplicabilidade no ambiente escolar. É fundamental que os educadores se apropriem dessas diretrizes legais, adaptando-as à sua realidade em sala de aula, a fim de fortalecer a cultura Surda e sua LS. Revisitar os conceitos de inclusão ao longo da história e comparar a evolução dos direitos dos Surdos enquanto seres humanos é uma prática valiosa.

Entende-se que, entre as diversas conquistas, o AEE, com ênfase no serviço prestado na SRM, desempenha um papel significativo na educação. Este atendimento é organizado de forma a tornar a aprendizagem cada vez mais acessível e viável. Os profissionais envolvidos nesse processo merecem reconhecimento por seu trabalho, que demanda preparação, dedicação, criatividade, estudo e sensibilidade em relação aos estudantes surdos e aos desafios que enfrentam em escolas inclusivas, onde a maioria dos ouvintes não conhece ou utiliza a Libras como sua língua materna.

Esta pesquisa conclui com evidências de que os recursos visuais são fundamentais na educação de estudantes Surdos. As teorias apresentadas visam fortalecer uma prática docente que seja cada vez mais acessível e diversificada. A sistematização da formação de professores torna-se uma tarefa inadiável para que ocorram mudanças concisas e duradouras no sistema educacional inclusivo, considerando os desafios enfrentados não apenas nesta cidade, mas em nível nacional, conforme evidenciado pelas pesquisas discutidas até o momento.

Os desdobramentos desta pesquisa evidenciam que as adaptações promovem aprendizagens significativas, interações enriquecedoras e avanços na comunicação. Os recursos visuais foram considerados fundamentais nas metodologias, assim como a LS e a ludicidade, com ênfase na Libras como L1 para esses estudantes. Entretanto, dois obstáculos recorrentes enfrentados por estudantes e professores são a falta de apoio das famílias e o desconhecimento da Libras, o que configura um cenário educativo preocupante, apesar dos progressos já alcançados.

As famílias, portanto, ainda não estão plenamente inseridas na fase de orientação mencionada anteriormente, conforme discutido por Brasil (1997), o que as impede de buscar mais sabedoria e se tornarem uma rede de apoio eficaz para esses estudantes. Essa lacuna na comunicação desencadeia outras problemáticas, como dificuldades em leitura, escrita e aquisição do português como L2. Além disso, isso impacta diretamente o trabalho dos

professores, somado à escassez de recursos e à infrequência desses estudantes nas atividades escolares.

As apreensões relativas aos atendimentos em Libras, de Libras e em LP, foram positivas, destacando os aspectos visuais nos três momentos abordados. Isso enfatiza a importância dessas abordagens nas aulas para Surdos. Observa-se que existem diferentes contextos e realidades em relação à inclusão, uma vez que o acesso ao currículo ainda não é uma experiência universal para todos os Surdos, conforme revelado pelos resultados desta pesquisa. A formação de professores, embora não esteja totalmente alinhada à proposta de Bilinguismo, evidenciou a compreensão da relevância dessa formação, que traz benefícios como inovação, planejamento adequado, reconhecimento da língua e cultura surda, melhores estratégias e domínio da Libras, além do impacto positivo em aprendizagens significativas.

É pertinente relatar, além dos obstáculos enfrentados durante a pesquisa, os aspectos positivos e relevantes que surgiram, especialmente considerando a nobre missão de ser professor de Educação Especial sob a perspectiva da inclusão. Os objetivos desta pesquisa foram alcançados, particularmente quanto à avaliação das metodologias visuais como ferramentas eficazes para promover a inclusão e a aprendizagem de estudantes Surdos. Além disso, os objetivos específicos foram atingidos, incluindo o reconhecimento do lugar da inclusão ao longo da história, a caracterização do conceito de surdez e sua interface no contexto educacional, a identificação do papel do professor de Libras no AEE em Salas de Recursos, e a discussão das metodologias visuais aplicáveis aos três momentos pedagógicos para estudantes Surdos.

O Produto Técnico-Tecnológico foi desenvolvido com o intuito de orientar professores de Surdos em Salas de Recursos, contribuindo para práticas pedagógicas que valorizam e respeitam as diferenças linguísticas da comunidade Surda. Assim, alcançamos o último objetivo estabelecido neste trabalho. Além de obter êxito ao final da pesquisa, identificamos alguns pontos que merecem investigação e análise para possíveis intervenções futuras. Observou-se que, além do tema abordado, as escolas carecem de professores bilíngues qualificados para o ensino de LP como L2 nas salas inclusivas e nas SRM. Ademais, notou-se a ausência de projetos significativos que promovam a inserção das famílias desses estudantes no ambiente escolar, visando gerar conhecimento sobre a LS e a cultura Surda.

Tudo o que foi estudado, analisado e refletido contribui para tornar mais significativo o trabalho dos professores de Surdos. Essa reflexão permite que cada educador enfrente os desafios, refine sua prática pedagógica, reorganize e ressignifique sua abordagem. A crítica, quando necessária, pode ser uma ferramenta de crescimento, pois a adaptação às mudanças

contínuas não deve ser vista como uma imposição. As oportunidades surgem a partir de um olhar reflexivo, da experiência vivida e da conexão entre expectativas e ideias que, muitas vezes, surgem antes de serem estabelecidas na prática. Esses aspectos são inerentes à profissão docente e alimentam o desejo por uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e acessível a todos.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, C. B.; FERREIRA, J. d. P.; DAMÁZIO, M. M. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

AMANKAY. **Instituto de Estudos e Pesquisas**. 2017. Disponível em: <https://www.amankay.org.br/home/index.php> Acesso em; 20 nov. 2023.

BAGGIO, M. A. **A atividade pedagógica como estratégia de motivação**: implicação no desempenho de alunos surdos na produção escrita em língua portuguesa. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BERNARDES, A. O. Da integração à inclusão, novo paradigma. **Revista Educação Pública**, v. 10, n. 9, 2010. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/9/da-integracao-a-inclusao-novo-paradigma>. Acesso em: 15 mai. 2023.

BONETI, L. W. A igualdade na diferença: vicissitudes das políticas públicas de educação inclusiva. In: FIGUEIREDO, R. V. d.; BONETI, L. W.; POULIN, R. J. (Org.). **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. Fortaleza: edições UFC, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dez de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

BRASIL. **Deficiência Auditiva**. Organizado por Giuseppe Rinaldi *et al.* Brasília, SEESP 1997.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.THTM. Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2012018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. [4. Ed.] elaboração prof.^a Daisy

Maria Collet de Araújo Lima. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

Brasil. Projeto Unesco 914BRZ1060 N 03/2021 **Documento técnico contendo as informações educacionais sobre o Atendimento Educacional Especializado AEE das Regiões Sul e Centro-Oeste, Sudeste, Norte e Nordeste do Brasil**. Brasília, novembro de 2022. Disponível em: https://diversa.org.br/wp-content/uploads/2024/04/pesquisa_nacional_aee_mec_unesco_2022.pdf

BRASIL. **Portaria CAPES 171/2018- Instituição do GT Produção Técnica. Ministério da Educação**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais"**. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 30 abr. 2023.

CAMPELO, A. R. **Aspectos da visualidade na educação dos surdos**. 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPELO, A. R. *Pedagogia Visual: Sinal na Educação dos Surdos*. In: PERLIN, G.; QUADROS, R. M. d. (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

CAPOVILLA, F. *et al.* **Novo Deit- Libras**: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Libras Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas, Volume 2: Sinais de I a Z. 3. ed. rev. e ampl., 1. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Inep: CNPq: Capes: Obeduc, 2015.

CAPOVILLA, F. *et al.* Processos logográficos, alfabéticos e lexicais na leitura silenciosa por surdos e ouvintes. **Estudos de Psicologia**, 10 (1), p. 15-23, 2005.

CAPOVILLA, F.; RAFAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue**: Língua de Sinais Brasileira. São Paulo: EDUSP, 2001.

CERQUEIRA, I. F; TEXEIRA, E. R. **O que a história nos conta sobre as línguas de sinais**. Artigo Muiraquita: Revista de Letras e Humanidades, v. 10, n. 2, 2022.

CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. **Coensino proposital**: casos reais e estratégias eficazes. California: Corwin Press: Thousand Oaks, 2009.

CRESWELL, J. K. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado Pessoa com Surdez.** Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. SEESP/SEED/MEC. Brasília-DF, 2007.

DOMINGUES, J. M. P. **A Facilitação de leitura de mundo e textos escritos através da contação de histórias e de obra de arte.** In: FORUM – Instituto Nacional de Educação de Surdos. vol. 14, (jul/dez). Rio de Janeiro: INES, 2006.

EWALD, L. **Sociolinguística.** Indaial: UNIASSELVI, 2019.

FARIA, J. G. Formação, profissionalização e valorização do professor surdo: reflexões a partir do decreto 5.626/2005. Relato de Pesquisa. Formação, profissionalização e valorização do professor surdo. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, n.1, p. 87-100, jan-abril, 2011.

FERNANDES, E. A. P. **Políticas públicas da educação de surdos no século XXI:** análise de documentos federais, estaduais e municipais. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

GARCIA, D. I. B. Contribuições da teoria histórico-cultural para educandos em situação de inclusão. In: Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Anais...** EDUCERE: PUC-PR, 2015.

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

Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROLETTI, M. F. P. **Aquisição da língua de sinais para surdo como L1.** Indaial: UNIASSELVI, 2017.

GOLDFELD, M. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Pléxus, 2002.

GOMES, M. Quais são tipos de perda auditiva? **Eauriz**, 2022. Disponível em: <https://www.eauriz.com.br/quais-sao-os-tipos-de-perda-auditiva/>. Acesso em: 13 abr. 2024.

HART, B.; RISLEY, T. R. **Diferenças significativas na experiência cotidiana de crianças americanas jovens.** Paul H Brookes Publishing, 1995.

JEWITT, C. **Tecnologia, alfabetização e aprendizagem:** Uma abordagem multimodal. Londres: Routledge, 2005.

JUSTUS, M.B. **Políticas Públicas na Educação Brasileira: Caminhos para a Inclusão 2.** Ponta Grossa-PR: Atena, 2019.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, 19 (46), set., 1998. DOI: 10.1590/S0101-32621998000300007

LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. **Fonoaudiologia:** Surdez e Abordagem Bilíngue. São Paulo: Plexus, 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. d. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEYSER, K. D. d. S. **Psicologia da educação dos surdos**. Indial: Uniasselvi, 2019.

LIMA, L. A. **Atendimento Educacional Especializado: Teoria e Prática**. São Paulo-SP: Editora Papirus, 2015.

LODI, A. C. B.; MUTTÃO, M. D. R. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicol. Esc. Educ.** 22 (spe), 2018. DOI:10.1590/2175-3539/2018/044

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARANHÃO. Lei nº 4.511 de 27 de julho de 2005. **Institui a inclusão de profissionais em comunicação e expressão da língua brasileira de sinais- Libras, nas recepções dos órgãos públicos municipais e dá outras providências**. Disponível em: <http://leismunicipa.is/shrep>. Acesso em: 15 jun. 2023.

MARIN, M. B. P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. *In*: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MEDINA FILHO, A. L. Importância das imagens na metodologia de pesquisa em psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, 25(2), 263-271, 2013.

MENDES, G. M. L; SILVA, F. C. T. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, Estados Unidos, v. 22, n. 80, p. 1-19, ago. 2014.

MINAYO, M. C. d. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

NORRIS, S. **Analizando a interação multimodal: uma estrutura metodológica**. London: Routledge, 2004.

OLIVEIRA, M. K. d. Temas em debate Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 67 – 74, maio, 1992.

PEREIRA, J. M. Cultura Surda: a bandeira de um povo dentro de outro. **Cadernos de Saúde**, v. 4, n. 2, p. 65-70, 1 jun. 2011.

PEREIRA, R. S. **Formação de Professores para a Inclusão: Desafios e Possibilidades**. Brasília-DF: Editora do Ministério da Educação, 2015.

PERLIN, G.T; REZENDE, P. L. F. **Didática e educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2011.

PERLIN, G. G. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, C. (Org.) **A surdez, um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PIETZAK, J.D.C. **Tópicos especiais da em licenciatura-Libras**. Indaial: UNIASSELVI, 2019.

PIETZAK, J. D. C. P. Bilinguismo e inclusão escolar dos alunos surdos. **Revista Maiêutica**, Indaial, v. 5, n. 1, 2017.

PIETZAK *et al.* **Currículo e Didática na Educação de Surdos**. Indaial -SC: UNIASSELV, 2018.

PINTO, D. B. B. O papel do professor universitário em termos da didática frente aos novos desafios da sociedade contemporânea. **Gestão Universitária**. 2008. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-papel-do-professor-universitario-em-termos-da-didatica-frente-aos-novos-desafios-da-sociedade-contemporanea>. Acesso em: 3 ago. 2024.

PORTAL ACÚSTICA. **Perda auditiva e o ruído**. Disponível em: <https://portalacustica.info/perda-auditiva-e-o-ruído/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

PREZENSZKY, B.C.; MELLO, R.R. D. Pesquisa bibliográfica em educação: análises de conteúdos em revisões críticas de produção científica em educação. **Rev. Diálogo Educ.** v. 19, n. 63, Curitiba, out./dez. 2019.

QUADROS, R. M. d.; CRUZ, C.R. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

QUADROS, R. M. *et al.* **Exame Prolibras**. Florianópolis: UFSC, 2009.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (org). **Estudos surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

QUADROS, R. M. A aquisição da morfologia verbal na língua de sinais brasileira: a produção gestual e os tipos de verbos. In: XI Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica do RS. 2006. **Anais...** Letras de Hoje: RS, 2006.

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

REIS, P. **Ciência do Artificial e Design Science Research**. Coordenação de Desenvolvimento da Cultura da Inovação – CDCI Artigos Técnicos – Ano 3, volume 22, 2019.

RUPPEL, C.; HANSEL, A.F; RIBEIRO, L. Vygotsky e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.8, n.1, p. 11-24, Jan.-Jun, 2021.

SALLES, H. M. M. L. *et al.* 2004b. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004b.

SALLES, H. M. M. L. *et al.* **Educação de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica**. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

- SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P. d.; MELO, S. C. d. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. Dados da Pesquisa do Observatório Nacional da Educação Especial (Oneesp) no Estado do Rio de Janeiro (Oeerj). Financiamento Capes e Faperj. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]**, v. 25, n. 96. Epub, 2017.
- SANTOS, A.; GOES, R. **Língua brasileira de sinais- libras**. UNIASSELVI, 2016.
- SARTORETTO, M. L. Inclusão: da concepção à ação. *In*: MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.
- SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.
- SCHEWINSKY, S. R. A barbárie do preconceito contra o deficiente: todos somos vítimas. **Acta Fisiatr**, 11(1), p. 7-11, 2004.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.
- SILVA, E. L. d.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3ª ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2005.
- SILVA, P. d. M.; SANTOS, P. d. C.; BRITO, L. L. O uso de aplicativos para surdos: alternativa mediada pela Tecnologia. *In*: II CINTEDI- Congresso Internacional de Educação Inclusiva. II Jorandade Chilena Brasileira de Educação Inclusiva. **Anais...** CINTEDI: Campina Grande- PB, 2016.
- SILVA, T. **Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte -MG: Autêntica, 2010.
- SIQUELLI, T. *et al.* **Fundamentos da Educação / Compreensões e contribuições**. Uberlândia- MG: Navegando Publicações, 2017.
- SKLIAR, C. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. *In*: SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.). **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001.
- SKLIAR, C. **A Surdez e o Silêncio: A Educação de Surdos na Perspectiva da Defectologia**. São Paulo-SP: Editora Cortez, 2009.
- SOARES, R.S. (2013). **Educação Bilíngue de surdos: desafio para formação de professores**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

SOUZA, M. I. A.; SANTOS, E.M; MALAVASI, A. A surdez e a família: Reflexões sobre as implicações da notícia da surdez a as perspectivas dos pais. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 37, n. 01, 2022.

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

STROBEL, K. L. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

STUMPF, M. R. **Educação de surdos e novas tecnologias**. Florianópolis, SC: UFSC, 2009. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/educacaoDeSurdosENovasTecnologias/assets/719/TextoEduTecnologia1_Texto_base_Atualizado_1_.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

VEIGA, M. M. A Inclusão de Crianças Deficientes na Educação Infantil. **Revista Paideia**, ano V, n. 4, p. 169 – 195, 2008. Disponível em: www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/924. Acesso em: 20 jul. 2023.

VILARONGA, C.A.R; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

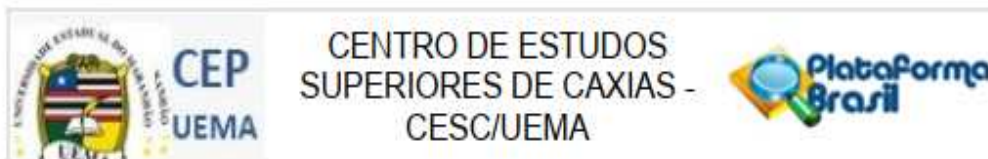
VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo-SP: Editora Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: O Desenvolvimento da Psicologia na Idade Moderna. São Paulo-SP: Editora Martins Fontes, 1998.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E. G. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. **Educação Unisinos** 22(2):147-155, abril-junho, 2018.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES SURDOS: abordagens metodológicas visuais em salas de recursos.

Pesquisador: Iris Maria Ribeiro Porto

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 77244224.5.0000.5554

Instituição Proponente: Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.798.442

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa cujo título INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES SURDOS: abordagens metodológicas visuais em salas de recursos, nº de CAAE 77244224.5.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável Iris Maria Ribeiro Porto. Trata-se de uma pesquisa descritiva e quanto ao método de coleta de dados é do tipo Levantamento, com abordagem qualitativa.

O cenário da realização desse estudo será desenvolvido na cidade de Bacabal-Maranhão nas escolas públicas municipais de Ensino Fundamental: UEF São João Batista, UEF Professora Maria Nogueira e UEF Novo Bacabal.

Os participantes desta pesquisa serão oito professores/instrutores de Libras que atendam estudantes surdos no contraturno em Salas de Recursos nas escolas públicas municipais de Ensino Fundamental do município de Bacabal- MA.

Os critérios de inclusão da pesquisa são: optou-se por ter oito professores/instrutores de Libras que atendam estudantes surdos, não haverá obrigatoriedade de vínculo estatutário.

Serão excluídos do estudo: os professores das três escolas pesquisadas que estejam sem demanda de estudantes surdos em Salas de Recursos e os professores das salas regulares.

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

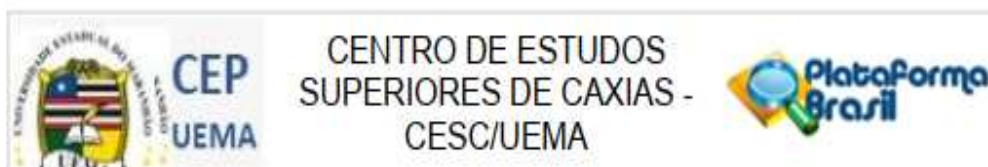
CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 6.798.442

Para tanto, os Instrumento(s) de Coleta serão entrevistas com oito professores, no período de 15 de maio a 30 de junho de 2024, para verificar a metodologia utilizada em suas práticas pedagógicas em salas de recursos para a inclusão de estudantes surdos no Ensino Fundamental. Considerando que os dados da pesquisa qualitativa devem ser analisados de maneira diferenciada dos dados de estudos quantitativos; nesta pesquisa, a análise de conteúdo será utilizada para analisar os dados disponibilizados, baseado em Bandin (1977).

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL:

Avaliar as metodologias visuais como potenciais para a inclusão e aprendizagem do estudante surdo a partir do atendimento em Sala de Recursos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ¿ Reconhecer o lugar da educação inclusiva na história da educação brasileira;
- ¿ Caracterizar o conceito de surdez e a interface com o contexto educacional;
- ¿ Destacar a importância do atendimento educacional especializado em sala de recursos e o papel do professor/instrutor de Libras para a inclusão de estudantes surdos;
- ¿ Discutir os benefícios de metodologias adequadas para o ensino em Libras, de Libras e do português escrito para o estudante surdo;
- ¿ Elaborar produto educacional para professores de surdos em formato de guia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos apresentados no projeto são para os participantes da pesquisa e constam tanto no TCLE, quanto no item referente aos aspectos ético-legais na Metodologia do projeto, inclusive com o mesmo texto, o qual: riscos de desconforto e/ou constrangimento em responder às questões, estas serão elaboradas de modo a respeitar cada participante e organizadas de forma coerente, relacionadas ao tema apresentado, esclarecendo através do diálogo e documentação sobre os objetivos éticos da pesquisa.

Destaca-se que após a apresentação destes riscos, os(as) pesquisadores(as) apresentam formas de minimizá-los, às quais: esclarecendo através do diálogo e documentação sobre os objetivos éticos da pesquisa, os quais estarão de acordo com o previsto na resolução n° 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras a serem cumpridas nos projetos de pesquisa envolvendo seres

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

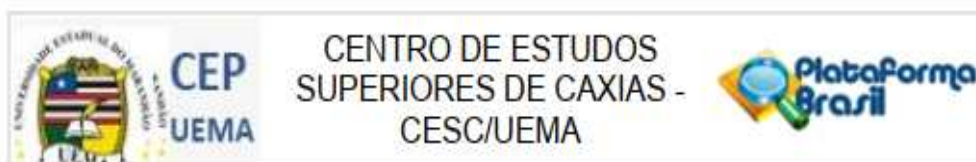
CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 6.798.442

humanos, que devem ainda atender aos fundamentos éticos e científicos nela também elencados.

Quanto aos Benefícios da Pesquisa, foram apresentados para os participantes da pesquisa, para ciência, a sociedade ou para a pesquisa científica, os quais: Esta pesquisa contribuirá de maneira significativa no aprimoramento de conhecimentos teóricos e práticos, com sugestões de orientações aos docentes que atuam em salas de recursos no Ensino Fundamental, proporcionando a reflexão e análise sobre sua atividade profissional, ajustes de práticas que contemplem a inclusão do estudante surdo em sala de aula, tendo como resultado um guia formativo para professores de surdos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, apresenta interesse público e o(a) pesquisador(a) responsável tem experiências adequadas para a realização do projeto, como atestado pelo currículo Lattes pesquisados. A metodologia é consistente e descreve os procedimentos para realização da coleta e análise dos dados. O protocolo de pesquisa não apresenta conflitos éticos estabelecidos na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação obrigatória tais como Termos de Consentimento e/ou Assentimento, Ofício de Encaminhamento ao CEP, Autorização Institucional, Utilização de Dados, bem como os Riscos e Benefícios da pesquisa estão claramente expostos e coerentes com a natureza e formato da pesquisa em questão.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está APROVADO e pronto para iniciar a coleta de dados e as demais etapas referentes ao mesmo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este Comitê de Ética em Pesquisa, órgão devidamente integrado à Comissão Nacional de Ética

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

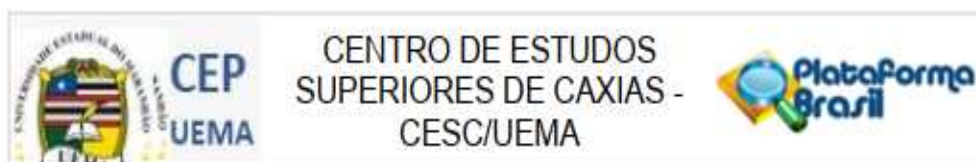
CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 6.798.442

em Pesquisa (CONEP) tem o prazer de avaliar o projeto de pesquisa cujo título INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES SURDOS: abordagens metodológicas visuais em salas de recursos, nº de CAAE 77244224.5.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável Iris Maria Ribeiro Porto. Assim, clarificamos que o parecer aqui exposto foi fruto de um trabalho coletivo, cuja decisão final ocorreu mediante reunião de colegiado. Portanto, parabenizamos a iniciativa dos(as) pesquisadores(as) em efetuar o Cadastro do Projeto de pesquisa junto à Plataforma Brasil, uma vez que a pesquisa envolvendo seres humanos é algo extremamente importante e que deve ser analisada com o máximo esmero e respeito. Desejamos uma pesquisa grandiosa e que os resultados sirvam para a melhoria da sociedade.

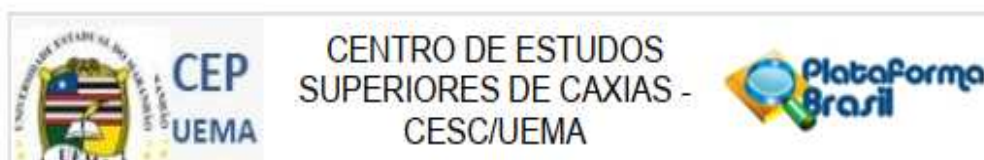
Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2243105.pdf	02/04/2024 23:36:31		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisaREENVIAR.pdf	02/04/2024 23:33:45	CARLA SORIANO LAGO CARVALHO	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTAreenviar.pdf	02/04/2024 23:32:39	CARLA SORIANO LAGO CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_REENVIO.pdf	02/04/2024 23:12:52	CARLA SORIANO LAGO CARVALHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa.pdf	21/01/2024 13:09:59	CARLA SORIANO LAGO CARVALHO	Aceito
Outros	oficio_encaminhamento.pdf	21/01/2024 12:06:16	CARLA SORIANO LAGO CARVALHO	Aceito
Outros	decl_autoriza.pdf	21/01/2024 12:00:55	CARLA SORIANO LAGO CARVALHO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	decla_pesquisadores.pdf	21/01/2024 11:55:56	CARLA SORIANO LAGO CARVALHO	Aceito
Outros	declar_isen.pdf	21/01/2024 11:54:46	CARLA SORIANO LAGO CARVALHO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	21/01/2024 11:46:10	CARLA SORIANO LAGO CARVALHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382
 Bairro: Centro CEP: 65.600-000
 UF: MA Município: CAXIAS
 Telefone: (98)2016-8175 E-mail: cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 6.798.442

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS, 01 de Maio de 2024

Assinado por:
MARIA EDILEUZA SOARES MOURA
 (Coordenador(a))

Endereço: Rua Quinhilha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) professor(a), o(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo intitulado **“INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS: abordagens metodológicas visuais em salas de recursos”**, que será realizado com oito professores de surdos nas escolas públicas municipais de Bacabal (MA), a saber: UEF Novo Bacabal, UEF São João Batista e UEF Professora Maria Nogueira; pois possuem em seu corpo discente estudantes surdos que são atendidos no contraturno em sala de recursos, cuja pesquisadora responsável é a Sr.^a Dra. Iris Maria Ribeiro Rocha, professora do quadro permanente do Mestrado Profissional em Educação da UEMA e pesquisadora participante é a Sr.^a Carla Soriano Lago Carvalho, professora Especialista Intérprete e Instrutora de Libras do Estado do Maranhão (SEDUC) – Bacabal- MA.

O estudo se destina a avaliar de que forma a metodologia visual se constitui em um potencial para a inclusão e aprendizagem do estudante surdo a partir do atendimento em sala de recursos.

Para isso, buscar-se-á compreender questões que circundam a inclusão do cotidiano escolar referentes à metodologias, recursos e formas de avaliar, Língua Brasileira de Sinais, português para surdos e o atendimento educacional especializado em salas de recursos.

O presente estudo é importante para refletir e propor novas possibilidades educativas para os estudantes com surdez, fazendo-se necessário destacar as pesquisas sobre metodologias exitosas, servindo como base de conhecimentos e preparo para atender às demandas vigentes. Os estudos e propostas para melhorar o processo inclusivo nas escolas com aprendizagem significativa, tomam-se cada vez mais necessários e urgentes, por isso, a presente pesquisa servirá para a visualização de fragilidades no processo educacional, levando em consideração a realidade e possíveis intervenções associadas a uma práxis, sob a hipótese de que todas as etapas construtivas deste trabalho

contribuirão para um ensino mais assertivo para surdos e desenvolverão competências essenciais no fazer docente e fortalecimento da educação inclusiva.

Dentre os resultados desta pesquisa, espera-se proporcionar reflexão, avaliação e adequação de práticas metodológicas que contemplem estudantes surdos; que o produto educacional em formato de guia possa servir de orientação para professores de estudantes com surdez no Ensino Fundamental e favorecer a inclusão escolar de estudantes surdos considerando as suas reais necessidades educacionais. Contribuindo de maneira significativa no aprimoramento de conhecimentos teóricos e práticos, com sugestões de orientações aos docentes que atuam em salas de recursos no Ensino Fundamental, proporcionando a reflexão e análise sobre sua atividade profissional, ajustes de práticas que contemplem a inclusão do estudante surdo em sala de aula.

Com base no exposto, caso decida colaborar voluntariamente com este estudo, sua participação se efetivará na etapa da coleta dos dados através de respostas a uma entrevista que acontecerá de forma presencial, constando perguntas que objetivam obter informações acerca de percepções e entendimentos relacionados a estudantes surdos e o processo de inclusão educacional, bem como, sobre atuações docentes frente a estes estudantes das escolas pesquisadas.

Para evitar os riscos de desconforto e/ou constrangimento em responder às questões, estas serão elaboradas de modo a respeitar cada participante e organizadas de forma coerente, relacionadas ao tema apresentado, esclarecendo através do diálogo e documentação sobre os objetivos éticos da pesquisa, que estarão de acordo com o previsto na resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras a serem cumpridas nos projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, que devem ainda atender aos fundamentos éticos e científicos nela também elencados.

Quanto aos benefícios, esta pesquisa contribuirá de maneira significativa no aprimoramento de conhecimentos teóricos e práticos, com sugestões de orientações aos docentes que atuam em salas de recursos no Ensino Fundamental, proporcionando a reflexão e análise sobre sua atividade profissional, ajustes de práticas que contemplem a inclusão do estudante surdo em sala de aula.

É importante salientar que, caso haja dúvidas, a qualquer momento de realização desta pesquisa, o(a) senhor(a) tem plena liberdade para pedir esclarecimentos, assim como recusar-se a participar ou retirar seu consentimento sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Asseguramos que os dados obtidos através de sua participação na pesquisa não permitirão sua identificação, sendo esta conhecida apenas pelos responsáveis por este estudo, e evidenciamos que a divulgação dos referidos dados só serão feitos entre

estudiosos da área ou em publicações de artigos ou eventos científicos. Também será assegurado que o(a) participante não terá qualquer despesa com sua participação.

Tendo compreendido tudo o que foi exposto em relação a sua participação nesta pesquisa e estando consciente de seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, o(a) mesmo(a) concorda em dela participar e, para tanto eu, Iris Maria Ribeiro Rocha, dou meu consentimento sem que para isso tenha sido forçado ou obrigado.

Nestes termos, agradecemos a sua colaboração.

Nome do(a) participante: _____

Endereço do(a) participante voluntário(a): _____ n° _____

Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: _____

Iris Maria Ribeiro Rocha, (98) 98126-9854, porto.iris@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0451417833938873>

Carla Soriano Lago Carvalho (99) 98163-8846, carlasoriano100@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9794913626341066>

Universidade Estadual do Maranhão- UEMA

Cidade Universitária Paulo VI – Caixa Postal 09 – São Luís/MA. Fone: (98) 2016-8100.

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, n° 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias- MA. Telefone: (99) 3521-3938.

Bacabal-Maranhão, ____ de maio de 2024

Assinatura do(a) participante da pesquisa



Iris Maria Ribeiro Rocha CPF: 054978763-15



Carla Soriano Lago Carvalho CPF: 006.287.623-64

ANEXO C – DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA - PROFEI

DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão

Eu, IRIS MARIA RIBEIRO ROCHA, pesquisadora responsável da pesquisa intitulada
**"INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES SURDOS: abordagens
metodológicas visuais em salas de recursos"**, tendo como pesquisadora
participante CARLA SORIANO LAGO CARVALHO, declaramos que:

- Assumo (imos) o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, do CNS.
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de IRIS MARIA RIBEIRO ROCHA da área de educação da UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos participantes da pesquisa;
- O CEP/UEMA será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório circunstanciado apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP/UEMA será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o participante da pesquisa;
- Esta pesquisa ainda não foi realizada.

São Luís-Maranhão, 26 de dezembro de 2023

IRIS MARIA RIBEIRO ROCHA

IRIS MARIA RIBEIRO ROCHA

CPF: 054978763-15

CARLA SORIANO LAGO CARVALHO

CARLA SORIANO LAGO CARVALHO

CPF: 006.287.623-64

ANEXO D – DECLARAÇÃO DE ISENÇÃO DE CONFLITOS DE INTERESSE

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI**

DECLARAÇÃO DE ISENÇÃO DE CONFLITOS DE INTERESSE

Título: "INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES SURDOS: abordagens metodológicas visuais em salas de recursos."

Eu, Iris Maria Ribeiro Rocha, investigadora principal responsável pelo presente projeto de pesquisa a ser conduzido nas escolas públicas municipais de Bacabal- MA que possuam em seu corpo discente estudantes surdos, declaro que não tenho nenhum conflito de interesse que possa influenciar o resultado da pesquisa, tais como: interesse administrativo em utilizar o resultado da pesquisa para coagir, admitir ou demitir funcionário onde será realizada a pesquisa.

São Luís, 26 de dezembro de 2023.

Iris Maria Ribeiro Rocha

Iris Maria Ribeiro Rocha CPF: 054978763-15

Pesquisador Responsável

ANEXO E – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ENDEREÇO: ESTRADA DA BELA VISTA S/N VILA COELHO DIAS
E-mail: semed.bacabal@gmail.com
Fone: (99) 3621- 2990
CEP: 65.700-000

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Bacabal- Maranhão 26 / 12 / 2023

A Secretaria Municipal de Educação de Bacabal (SEMED) representada pela Sr.^a Dr.^a Rosilda Alves dos Santos, designada pela Portaria nº 378/2019, no uso de suas atribuições legais, declara, a fim de viabilizar a execução do Projeto de pesquisa intitulado "ABORDAGENS METODOLÓGICAS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES SURDOS: ACESSO, PERMANÊNCIA E APRENDIZAGEM", sob responsabilidade das pesquisadoras Iris Maria Ribeiro Rocha e Carla Soriano Lago Carvalho que as instituições públicas municipais de ensino a serem investigadas (UEF NOVO BACABAL; UEF SÃO JOÃO BATISTA e UEF PROFESSORA MARIA NOGUERIA), conforme Resolução CNS/MS 466/12, assumem a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resolução nº 466/12/ do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005), viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Esperamos, outrossim, que os resultados produzidos possam ser informados a esta instituição por meio de Relatório anual enviado ao CEP ou por outros meios de praxe (especificar o meio caso deseje – palestra, folder e demais).

De acordo e ciente,



Secretária Municipal de Educação

Rosilda Alves dos Santos
Secretária Municipal de Educação
Portaria nº 05/2023

ANEXO F – OFÍCIO PARA ENCAMINHAMENTO DE PROJETO DE PESQUISA


UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI

OFÍCIO PARA O ENCAMINHAMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

São Luis - Maranhão, 26 / 12 / 2023

Senhora
Profª Dra. Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

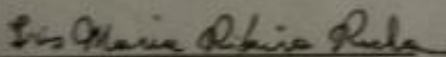
Prezado(a) Senhor(a),

Utilizo-me desta para encaminhar a Vsa. o projeto de pesquisa intitulado **"INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES SURDOS: abordagens metodológicas visuais em salas de recursos"**, cujo objetivo é analisar como o aprimoramento de ensino em salas de recursos pode contribuir para uma educação inclusiva de estudantes surdos em escolas municipais da cidade de Bacabal; sobre a minha responsabilidade solicitando, deste comitê, a apreciação do mesmo. Aproveito para informá-lo que os conteúdos descritos no corpus do projeto podem ser utilizados no processo de avaliação do mesmo, e que:

- (a) Estou ciente das minhas responsabilidades frente à pesquisa e que a partir da submissão do projeto ao Comitê, será estabelecido diálogo formal entre o CEP e o pesquisador;
- (b) Estou ciente que devo solicitar e retirar, por minha própria conta, os pareceres e o certificado junto a secretaria do CEP;
- (c) Estou ciente de que as avaliações, possivelmente, desfavoráveis deverão ser, por mim, retomadas para correções e alterações;
- (d) Estou ciente de que os relatores, a presidência do CEP e eventualmente a CONEP, terão acesso a este protocolo em sua versão original e que este acesso será utilizado exclusivamente para a avaliação ética.

Sem mais para o momento aproveito para enviar a V.S.* e aos senhores conselheiros as melhores saudações.

Atentamente,


Iris Maria Ribeiro Rocha – CPF: 054978763-15
Pesquisador Responsável

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA - PROFEI

ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES / INSTRUTORES DE LIBRAS
PARA COLETA DE DADOS SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ALUNOS
COM SURDEZ EM SALA DE RECURSOS NO ENSINO FUNDAMENTAL NO
MUNICÍPIO DE BACABAL.

- **IDENTIFICAÇÃO:**

Nome:

Idade:

(.....) Surdo () Pessoa com deficiência auditiva () Ouvinte

- **DADOS PROFISSIONAIS:**

Formação acadêmica:

Tempo de formação acadêmica:

Instituição de Ensino:

Tempo de atuação profissional:

Proficiência em Libras?

- **PRÁTICA DOCENTE:**

1. Diante da singularidade linguística do estudante surdo, você considera importante as adaptações para atender às necessidades impostas pela surdez?
2. Dentre as práticas e metodologias em sala de aula, qual ou quais você considera mais relevante (s) para o sucesso educacional e inclusão do estudante surdo?
3. Sabe-se que a Libras como primeira língua (L1) favorece o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos surdos. A escola oportuniza essa experiência ou ainda não é uma realidade?
4. Quais as principais barreiras encontradas pelo aluno surdo que dificultam a

aprendizagem durante o atendimento na sala de recursos?

5. Quais os maiores obstáculos em sua atuação como professor/instrutor de Libras?
6. Que estratégias/materiais são utilizados para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua?
7. Dos momentos pedagógicos que o AEE (Atendimento Educacional Especializado) deve oferecer na área da surdez, quais são as metodologias utilizadas no AEE em Libras?
8. Quais são as metodologias utilizadas no AEE de Libras?
9. Quais são as metodologias utilizadas no AEE de Língua Portuguesa?
10. De acordo com suas observações, os professores das salas inclusivas trabalham de maneira a oferecer igualdade de acesso ao currículo a estudantes surdos e ouvintes?
(☒) Sim (☐) Não (☐) Às vezes
11. De que maneira a formação adequada do professor/ instrutor pode viabilizar uma educação de qualidade para o estudante surdo?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A AVALIAÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO PELAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA –
PROFEI

AVALIAÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO

PERGUNTAS DIRECIONADAS ÀS PROFESSORAS PARA AVALIAÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO INTITULADO “GUIA PRÁTICO: A TRIÁDE PEDAGÓGICA PARA ESTUDANTES SURDOS” COM O INTUITO DE AVALIAR TRÊS ASPECTOS PRINCIPAIS.

1. Com relação a aplicabilidade do produto apresentado, você acha que é possível a utilização desse recurso no dia a dia de sua prática?
2. Quais são as contribuições desse produto para os estudantes Surdos?
3. Como esse produto pode beneficiar o trabalho dos professores de Surdos?