

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: AVALIAÇÃO E PRÁTICA

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda,
Lara Ferreira dos Santos e
Luiz Renato Martins da Rocha (orgs.)



DE CASTRO



EDESP-UFSCar

EDUCAÇÃO BILÍNGUE
DE SURDOS E
EDUCAÇÃO ESPECIAL:
AVALIAÇÃO E PRÁTICA



Cristina Broglia Feitosa de Lacerda,
Lara Ferreira dos Santos e
Luiz Renato Martins da Rocha (orgs.)

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: AVALIAÇÃO E PRÁTICA

1ª Edição

São Carlos / SP

Editora De Castro

EDESP-UFSCar

2023

Copyright © 2023 dos autores.

Editora De Castro

Editor: Carlos Henrique C. Gonçalves

Conselho Editorial:

Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho

Universidade Estadual Paulista – Unesp

Prof. Dr. Antenor Antonio Gonçalves Filho

Universidade Estadual Paulista – Unesp

Prof. Dr. Bruna Pinotti Garcia Oliveira

Universidade Federal de Goiás – UFG

Prof. Dr. Célia Regina Delácio Fernandes

Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

Prof. Dr. Cláudia Starling Bosco

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG / FaE

Prof. Dr. Felipe Ferreira Vander Velden

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Prof. Dr. Fernando de Brito Alves

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Prof. Dr. Flávio Leonel Abreu da Silveira

Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. Heloisa Helena Siqueira Correia

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr. Hugo Leonardo Pereira Rufino

Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Campus Uberaba, Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico

Prof. Dr. Jáima Pinheiro de Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais,

Faculdade de Educação – UFMG / FAE

Prof. Dr. Jucelia Linhares Granemann

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas – UFMS

Prof. Dr. Layanna Giordana Bernardo Lima

Universidade Federal do Tocantins - UFT

Prof. Dr. Lucas Farinelli Pantaleão

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr. Luciana Salazar Sagado

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar / LABEPPE

Prof. Dr. Luis Carlos Paschoarelli

Universidade Estadual Paulista – Unesp / Faec

Prof. Dr. Luzia Sigoli Fernandes Costa

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Prof. Dr. Marcia Machado de Lima

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr. Marcio Augusto Tamashiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO

Prof. Dr. Marcus Vinícius Xavier de Oliveira

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr. Mauro Machado Vieira

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr. Osvaldo Copertino Duarte

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr. Zulma Viviana Lenarduzzi

Facultad de Ciencias de la Educación – UNER, Argentina

EDESP – Editora de Educação e Acessibilidade da UFSCar

Diretor: Nassim Chamel Elias

Editores Executivos

Adriana Garcia Gonçalves, Clarissa Bengtson, Douglas Pino e Rosimeire Maria Orlando

Conselho Editorial

Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)

Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)

Clarissa Bengtson (UFSCar)

Christianne Thatiana Ramos de Souza (UFPA)

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Cristina Cinto Araújo Pedroso (USP)

Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Jacyene Melo de Oliveira Araújo (UFRN)

Jáima Pinheiro de Oliveira (UFMG)

Juliane Ap. De Paula Perez Campos (UFSCar)

Marcia Duarte Galvani (UFSCar)

Maria Josep Jarque (Universidad de Barcelona)

Mariana Cristina Pedrino (UFSCar)

Nassim Chamel Elias (UFSCar) - Presidente

Otávio Santos Costa (UFMA)

Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Valéria Peres Asnis (UFU)

Vanessa Cristina Paulino (UFSM)

Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)

Apoio

Esta publicação foi financiada com o apoio da:

- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – CAPES/PROEX nº do Processo: 23038.006212/2019-97.

Projeto gráfico: Carlos Henrique C. Gonçalves

Capa: Carlos Henrique C. Gonçalves

Preparação e revisão de textos/normalizações (ABNT):

Editora De Castro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial
Bibliotecária: Priscilla Pena Machado CRB-7/6971

E74 Educação bilingue de surdos e educação especial : avaliação e prática [recurso eletrônico] / orgs. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Lara Ferreira dos Santos e Luiz Renato Martins da Rocha. — 1. ed. — São Carlos : De Castro : EDESP-UFSCAR, 2023. Dados eletrônicos (pdf).
Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-81609-24-5
1. Surdos – Educação – Brasil. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Brasil. 3. Surdos – Meios de comunicação – Estudo e ensino – Brasil. 4. Professores – Formação. 5. Prática de ensino. I. Lacerda, Cristina Broglia Feitosa de. II. Santos, Lara Ferreira dos. III. Rocha, Luiz Renato Martins da. IV. Título.

CDD23: 371.425

DOI: 10.46383/isbn.978-65-81609-24-5

Todos os direitos desta edição foram reservados aos autores. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998).

Editora De Castro

contato@editoradecastro.com.br

editoradecastro.com.br



EDESP – Editora de Educação e

Acessibilidade da UFSCar

www.edesp.ufscar.br



AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs), por oferecer condições para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

PREFÁCIO 9

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM – CONSIDERANDO A META 4 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS RESPONSÁVEIS

Grice de Souza Vertuan e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda 11

CAPÍTULO 2

A PRESENÇA DE ESTUDANTES SURDOS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO

Luiz Renato Martins da Rocha e Lara Ferreira dos Santos 33

CAPÍTULO 3

POSSIBILIDADE DE AVALIAÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) DE ESTUDANTES SURDOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA BILÍNGUE

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e Alice Almeida Chaves de Resende 55

CAPÍTULO 4

POSSIBILIDADES DE INSTRUÇÃO COMPARTILHADA ENTRE PROFESSORES E INTÉRPRETES EDUCACIONAIS NO ESPAÇO ESCOLAR

Samantha Camargo Daroque e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda 81

CAPÍTULO 5

PRODUÇÃO DE VÍDEOS E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Eduarda Megumi Kawase e Lara Ferreira dos Santos 97

CAPÍTULO 6

CARACTERIZAÇÃO DO USO E PRODUÇÃO DE VÍDEOS POR PROFESSORES DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NO INTERIOR DE SÃO PAULO

Otávio Santos Costa e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda 119

CAPÍTULO 7

SURDEZ E O MEDO DA MATEMÁTICA: UM ESTUDO SOBRE ANSIEDADE À MATEMÁTICA DE ALUNOS SURDOS DE UM MUNICÍPIO DO ESTADO DE SÃO PAULO

João Víctor de Araujo Lima e Lara Ferreira dos Santos 139

ÍNDICE REMISSIVO 159

AUTORES 161

PREFÁCIO

É com enorme satisfação que escrevo o prefácio deste livro, **Educação bilíngue de surdos e educação especial: avaliação e prática**, que traz inúmeras contribuições para todos os que transitam pela Educação Especial e educação bilíngue de surdos e que acreditam na educação como possibilidade de desenvolvimento e transformação. Sinto-me honrada pelo convite!

Trata-se de um trabalho muito especial. Ele traz em seus capítulos reflexões de uma série de temas que, embora pareçam distintos e heterogêneos, estão articulados na sua origem, pois nasceram a partir do envolvimento daqueles que, assim como eu, em sua trajetória profissional, conheceram, aprenderam e amadureceram fazeres e saberes dentro de um programa de pós-graduação em Educação Especial em São Carlos (SP). Foi nesse programa que todos os autores e autoras desta obra beberam da deliciosa água da fonte de conhecimentos de um grupo de pesquisa que muito me fascina.

O grupo de pesquisa da UFSCar intitulado, “Surdez e Abordagem Bilíngue”, tem como líder as professoras Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e Ana Claudia Balieiro Lodi. Ao longo de seus mais de 22 anos de existência, ele caminha para a realização das suas bodas de prata, além de trazer grande contribuição científica para a educação de pessoas surdas em uma proposta bilíngue, já que realiza diversas pesquisas e intervenções pedagógicas junto a secretarias municipais de educação desde 2002 e vem crescendo, agigantando-se a cada dia que passa, pois é movido pelo entusiasmo, responsabilidade, compromisso e respeito às diferenças.

Dessa forma, o grupo abre um leque de possibilidades e conquistas para pessoas dos mais diferentes locais do Brasil e de outros países ao introduzir estudantes de graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado nos estudos, pesquisas e intervenções pedagógicas em diversos ambientes de aprendizagem. Ele instiga, assim, para uma variedade de assuntos, multiplicidade de temas, que, por sua vez, trazem uma vasta publicação científica, entre elas, este maravilhoso livro, mais um avanço e conquista para o desenvolvimento e valorização da referida temática.

Os organizadores desta obra, as professoras Dr^a Cristina Lacerda e Dr^a Lara Santos e o professor Dr. Luiz Renato Rocha, prepararam todos os detalhes com muito carinho, zelo e ética, assim como os(as) autores(as) escreveram seus capítulos com muito conhecimento e dedicação e vão nos presentear com uma leitura fluida e comprometida com o desenvolvimento da Educação Especial e da educação bilíngue de surdos.

O livro está dividido em sete capítulos, são eles: 1) Avaliação do processo de ensino e aprendizagem – considerando a Meta 4 do Plano Nacional de Educação – na perspectiva dos estudantes da Educação Especial e seus responsáveis; 2) A presença de estudantes surdos ou com deficiência auditiva nas Universidades Federais de Educação Superior do Estado de São Paulo; 3) Possibilidade de avaliação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) de estudantes surdos no contexto da Educação Inclusiva Bilíngue; 4) Possibilidades de instrução compartilhada entre professores e intérpretes educacionais no espaço escolar; 5) Produção de vídeos e a formação de conceitos na educação de surdos; 6) Caracterização do uso e produção de vídeos por professores de uma rede municipal de ensino no interior de São Paulo; 7) Surdez e o medo da matemática: um estudo sobre Ansiedade à Matemática de alunos surdos de um município do Estado de São Paulo.

Meu caro leitor ou leitora, observe que existe uma multiplicidade de temas e que, assim como um arco-íris que é belo em sua multiplicidade de cores, os capítulos trazem toda uma beleza em sua tessitura. Em cada título nasce um desejo, uma curiosidade: o que eles dizem? O que trazem em seus objetivos? São respostas que vocês terão de buscar, com certeza, a partir do envolvimento e do prazer na leitura, na sensibilidade de observar em cada linha desta obra – e no coração do(a) autor(a) ou dos(as) autores(as) –, aquilo que os desafia, ou seja, a sua vontade de experienciar momentos de encontro com a aprendizagem, com entusiasmo e prazer!

Adianto que vai ser uma leitura com linguagem clara, agradável, instigante, desafiadora e de reflexão profunda para o deleite dos privilegiados leitores e leitoras; uma obra com emoção e razão daqueles que respeitam o direito de todos a uma educação bilíngue de surdos e a uma Educação Especial com mais qualidade e dignidade.

Que tenhamos uma excelente leitura!

Garanhuns, dezembro de 2022.

Prof^a Dr^a Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos Vasconcelos

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM – CONSIDERANDO A META 4 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS RESPONSÁVEIS

Greice de Souza Vertuan
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

O contexto dos Planos Nacionais de Educação

Este é o recorte de um estudo que se articulou a um conjunto de pesquisas desenvolvidas pelos grupos de pesquisa “Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial” e “Surdez e Abordagem Bilíngue”, ambos da Universidade Federal de São Carlos/CNPq, perante solicitação e financiamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O estudo denominado “A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica” iniciou-se com a elaboração de questionários e seus respectivos manuais e glossários, com vistas a avaliar a política de inclusão escolar no Brasil (LACERDA; MENDES, 2016). Esses questionários foram aplicados como “estudo piloto” em diferentes cidades do estado de São Paulo (BRANCO, 2020; SANTOS, 2020; VERTUAN, 2021).

O Plano Nacional de Educação (PNE) surgiu na década de 1990, ancorado em importantes mudanças educacionais, tais como a Declaração de Salamanca, que apresentou políticas, princípios e práticas para assegurar a educação de pessoas com deficiência, e como a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB), que apresentou diretrizes e políticas, no Capítulo V, sobre a Educação Especial como modalidade de ensino (BRASIL, 1996; UNESCO, 1994). Nesse contexto, o presidente Fernando Henrique Cardoso

sancionou o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001), que trazia entre seus objetivos: a melhoria no nível de escolarização do País e da qualidade do ensino, a redução das desigualdades sociais na educação pública e a garantia de uma gestão democrática. Destaque-se ainda que esses objetivos e metas deveriam ser reavaliados periodicamente, servindo de apoio para os próximos planos decenais e como base para estados e municípios elaborarem seus próprios planos, equalizando a educação no País. Essas avaliações qualitativas e quantitativas deveriam ocorrer com base nos resultados do Saeb¹ e do ENEM².

Avaliando essas metas e objetivos, Castro e Carvalho (2013) discutiram a necessidade e as possibilidades de financiamento na educação para cumprir as demandas do PNE, considerando necessárias mudanças estruturais na forma de financiamento. A política educacional brasileira é descentralizada e os recursos financeiros para a educação provêm da arrecadação de impostos e redirecionamento de fundos entre governos federal, estadual e municipal; a educação é compreendida no Brasil como principal – e talvez o único – componente para ascensão social (CASTRO; CARVALHO, 2013).

Ainda sobre o assunto de verbas, Valente (2012) afirma que o valor do Produto Interno Bruto (PIB) destinado à educação (7% do valor arrecadado) não seria suficiente para cumprir as metas do plano (BRASIL, 2001), de modo que:

[...] o PNE apresenta metas que se diluem ao longo da década, protelando situações já insustentáveis, ou deixa janelas abertas para o atendimento através de convênios e terceirizações, que reduzem custos através da precarização do atendimento (VALENTE, 2012, p. 10).

Na análise realizada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), que se apoiou em dados do censo escolar, foi apontada a ampliação de matrículas referentes ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) em salas regulares, e decréscimo de matrículas em escolas ou classes especiais – além do aumento de matrículas em escolas públicas quando comparado às escolas privadas – e tinha como objetivo a promoção da participação e da aprendizagem do PAEE em escolas regulares.

1 Conjunto de avaliações externas em larga escala, que foi aplicado inicialmente em 1990, e passou por modificações ao longo do tempo. É estruturado em avaliações (provas/testes) para os alunos e questionários para gestores, alunos e outros agentes da comunidade escolar, oferecendo uma avaliação global das escolas públicas e privadas. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb> Acesso em: 10 ago. 2022.

2 Avaliação em larga escala realizada por pessoas que estão concluindo a Educação Básica, com o intuito de avaliar o desempenho escolar individual. A partir de 2009, pôde ser utilizado como mecanismo de acesso ao Ensino Superior. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem> Acesso em: 10 ago. 2022.

Um ponto importante discutido foi a ampliação desses beneficiários na educação e seus efeitos imediatos, que demandaram mais investimentos. O crescimento do número de estudantes matriculados na educação pública também aumentou proporcionalmente os serviços de apoio, tais como: alimentação, transporte, material didático e a ampliação da quantidade de prédios públicos para atender a demanda.

O primeiro PNE (BRASIL, 2001) buscou universalizar a educação para crianças de 7 a 14 anos (faixa etária compreendida como Ensino Fundamental). Destaca-se que a maior parte desse nível de ensino da Educação Básica está sob a responsabilidade dos municípios, sendo necessário maior direcionamento de verbas para cumprirem com demanda.

As diretrizes da Educação Especial como modalidade de ensino no PNE (BRASIL, 2001) foi precedida de metas com prazos máximos de 10 anos para seu cumprimento. De modo geral, as metas voltadas para a Educação Especial consistiam em: organizar parcerias com áreas da saúde e assistência em todos os municípios para oferecer programas que visavam à estimulação precoce de crianças com necessidades educacionais³; diagnosticar precocemente deficiências sensoriais, estabelecer padrões mínimos de infraestrutura para que as escolas pudessem receber estudantes PAEE, oferecer material adaptado para o aprendizado, capacitar profissionais para o atendimento a essas pessoas, principalmente com relação à formação docente (BRASIL, 2001).

Quanto ao atendimento aos estudantes PAEE, além das diferenças regionais que eram inúmeras, apenas 41% dos pouco mais de 5.500 municípios ofereciam a Educação Especial como modalidade de ensino em 1998, e mais da metade desse atendimento era realizado em instituições de cunho particular ou filantrópico (BRASIL, 2001).

O PNE de 2001 não apresentou dados com relação a estruturas adaptadas (rampas, corrimão, banheiro etc.) no ambiente escolar, cuja necessidade se justifica por tornar esse ambiente acessível ao PAEE, reduzindo as barreiras arquitetônicas e possibilitando a permanência do aluno na escola, garantindo livre acesso aos espaços da instituição. Naquele momento, ainda não havia documentos oficiais com dados quantitativos sobre os prédios escolares, se possuíam ou não estruturas adaptadas nos diversos ambientes (BRASIL, 2001).

Buscando corroborar com o monitoramento e a avaliação do PNE, o INEP (2004) publicou um documento com indicadores educacionais de todos os níveis e modalidades de ensino para nortear estados e municípios na elaboração de seus próprios planos, obedecendo às metas e objetivos do PNE.

3 Termo usado no documento da época (PNE) de 2001 a 2010 (BRASIL, 2001).

Considerando esses aspectos prioritários para a educação e a modalidade da Educação Especial descrita no PNE de 2001-2010 (BRASIL, 2001), perpassando por suas diretrizes e metas, pode-se considerar que pouco se conseguiu no período por conta da escassez de recursos destinados à melhoria do acesso e da permanência de estudantes PAEE nas escolas; mínima articulação entre os diferentes atores da educação e entes federados que a ofertam; estagnação do plano de carreira dos profissionais da educação, entre outros, o que dificultou o avanço na qualidade do ensino básico nesta modalidade, visto que a educação é um direito de todos e dever do Estado (SAVIANI, 2010).

Esse primeiro plano, com quase 300 metas, tornou-se inviável por sua extensão, dificultando sua avaliação; pela falta de instrumentos para realizar o acompanhamento de resultados de forma adequada, pela dificuldade relativa à quantidade de metas do documento ou mesmo por questões políticas implicadas (SAVIANI, 2010). Ainda que o plano não tenha alcançado o êxito almejado com relação às metas e aos objetivos propostos, é importante reconhecê-lo como um avanço no nível da política pública educacional, que demandou participação popular e reflexão sobre o destino da educação no País.

A meta de universalizar a educação e ampliar a rede para os 10 anos subsequentes não foi avaliada durante o percurso do plano, e apenas ao final os dados do Censo Escolar foram contabilizados para a elaboração da linha de base para o próximo PNE. Para tanto, foi preciso considerar, para o PNE seguintes metas factíveis para a Educação Especial, levando em consideração a transversalidade do tema e investimentos necessários para alcançá-las, além de estratégias de avaliação e monitoramento adequadas, já que isso não foi possível para o PNE de 2001 (LAPLANE; PRIETO, 2010).

Com base nessa situação, foi elaborado um “esboço” do novo plano, composto por notas técnicas de cada uma das 20 metas, sendo a Meta 4 aquela relativa à Educação Especial (BRASIL, 2011). O documento usou o diagnóstico da educação no País e suas perspectivas para poder embasar as discussões para o próximo PNE. A sugestão para a proposta de elaboração e possível sucesso do segundo PNE seria a construção de um texto mais condensado, contando com menor número de metas, reagrupando-as de acordo com possíveis semelhanças – viabilizando ao monitoramento do plano mediante avaliações – e aumento da porcentagem do PIB destinado à educação para 9,4%, possibilitando posteriormente melhoria em diversos setores que propulsionaram avanços na economia do País (SAVIANI, 2010).

Assim, foi elaborado um novo plano que deveria ter vigência para 2011-2020 com novas metas e estratégias baseadas no diagnóstico da educação nacional, originadas pelas discussões na Conferência Nacional da Educação - CONAE em 2010. Essa conferência contou com a participação

de membros representantes do governo e da sociedade civil, com mobilizações que clamavam por qualidade e valorização da educação como direito social (CONAE, 2010). Nesse contexto de participação popular, os múltiplos atores puderam adensar a discussão, visando políticas públicas de educação que atendessem aos seus anseios.

Todas as discussões na CONAE 2010 foram de extrema importância, contudo, geraram uma demanda bastante complexa que ocasionou um atraso na elaboração e sanção do PNE subsequente. O plano, que deveria ter vigência de 2011 a 2020, acabou sendo publicado com vigência de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014). Ainda que tenha havido atraso, pode-se considerar que o plano vinha ao encontro da proposição de maior participação popular na elaboração de políticas públicas, dada a condição democrática já proposta pelo primeiro PNE (BRASIL, 2001) de ouvir os diversos atores envolvidos no processo educacional.

A perspectiva traçada pelo novo plano era de que – ao considerar o crescimento das matrículas entre 2008 e 2010 – em 2020, teríamos 66% do PAEE matriculado em escolas regulares, considerando a faixa etária de 4 a 17 anos, porém, se considerarmos a “universalização” como proposta para essa meta, o desejável seria termos matriculados 100% desse público (BRASIL, 2011).

Assim, nota-se a importância de se pensar no PNE como uma política educacional como referência base que direcione aspectos micropolíticos, visto que as condições sociais, econômicas e culturais de cada comunidade farão com que estas apresentem diferentes respostas quanto à qualidade, tornando-se necessário o uso de diferentes instrumentos avaliativos, além da ampliação do número de matrículas. Trata-se de instrumentos que podem estudar e compreender particularidades para melhor dizer dos aspectos relacionados à qualidade da educação.

Pensando na questão da qualidade da educação, Dourado e Oliveira (2009) lançam luz sobre esse conceito, destacando que o momento em que o PNE de 2001 (BRASIL, 2001) foi marcado pelo embate de diferentes interesses entre Estado e Sociedade para com a educação. Em sua discussão, mostram que o governo, na tentativa de cumprir os acordos mundiais junto a outros países, no que tange à educação, busca sanar fortes desigualdades com a elaboração de políticas, mas que, pela pouca articulação com demais entidades, ainda não consegue ofertar uma educação de qualidade em sua mais ampla dimensão. Segundo esses autores:

Tais considerações ratificam a necessária priorização da educação como política pública, a ser efetivamente assegurada, o que implica: aumento dos recursos destinados à educação, regulamentação do regime de colaboração entre os entes fede-

rados, otimização e maior articulação entre as políticas e os diversos programas de ações na área; efetivação da gestão democrática dos sistemas e das escolas, consolidação de programas de formação inicial e continuada, articulados com a melhoria dos planos de carreira dos profissionais da educação etc. (p. 6).

O Plano Nacional de Educação de 2014-2024 e a Educação Especial

O atual PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) pode ser considerado um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras, composto por 20 metas que visam concretizar o direito à educação, reduzindo as desigualdades e atuando como um referencial para planos de educação estaduais e municipais. O plano foi estruturado em metas e estratégias aferíveis, devendo ser avaliadas a cada 2 anos, a partir de uma Linha de Base⁴ (INEP, 2015). O intuito é proporcionar a contextualização inicial da educação em 2014, para que a próxima década seja planejada, aferindo-se o impacto das políticas públicas educacionais.

Nesse contexto, ficou delegado ao INEP a responsabilidade de atuar no monitoramento do plano, com a incumbência de planejar e coordenar demais ações, subsidiando a formulação de políticas educacionais⁵. Ficou também sob a competência desse órgão aferir a cada 2 anos o cumprimento das 20 metas do plano, sistematizá-las, analisá-las e apresentá-las, possibilitando que diversos agentes tenham acesso aos dados. O INEP realizou uma parceria com a Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e centros de estudos com profissionais especialistas, para pensar em instrumentos e diferentes modos de avaliação da qualidade da educação, já que as formas de avaliação e monitoramento existentes são bastante amplas e nem sempre oferecem dados consistentes sobre todos os níveis e modalidades de ensino.

Para o PNE 2014-2024, a Meta 4 está voltada à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, pretendendo:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de

4 Os dados para a construção da Linha de Base e monitoramento do Plano são provenientes do Censo da Educação Básica, Censo da Educação Superior, Saeb, Ideb, Pnad e Censo Demográfico e da Capes (INEP, 2015).

5 Baseado nas informações disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional> Acesso em: 05 dez. 2020.

salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 67, grifo nosso).

O PNE de 2014 (INEP, 2015) apresenta 2 indicadores baseados no Censo Demográfico e no Censo da Educação Básica para que se possa monitorar da Meta 4 (Educação Especial) nos estabelecimentos de ensino. O primeiro indicador é baseado na porcentagem de pessoas com deficiência que frequentam a escola na faixa etária de 4 a 17 anos, de acordo com os dados do Censo Demográfico (IBGE, 2012), e o segundo indicador no percentual de matrículas de pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, na mesma faixa etária (4 a 17 anos), em classes comuns do ensino regular, de acordo com os dados do Censo da Educação Básica (INEP, 2015). Para atingir essa meta, o plano organizou 20 estratégias para efetivar o avanço (BRASIL, 2014).

O primeiro indicador, baseado no Censo de 2010 (IBGE, 2012) e apresentado pelo INEP (INEP, 2015), mostrou que 85,8% da população de 4 a 17 anos com deficiência frequentavam a escola. Já o segundo indicador, baseado no Censo da Educação Básica (INEP, 2015), representado pela série histórica entre 2009 e 2013, constatou que 85,5% dessa população estava matriculada em classes comuns do ensino regular. Entretanto, se considerarmos apenas as matrículas da rede estadual e municipal, essa porcentagem salta para 94,45% em 2013. Analisando a quantidade de matrículas por segmento, com base nos dados de 2013, tem-se 77,6% do PAEE matriculado em classes comuns no Ensino Infantil (pré-escola), 80,9% nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 98,3% nos Anos Finais e 99,1% no Ensino Médio (INEP, 2015).

É importante, contudo, atentar para esses números apresentados como linha de base da Educação Especial no documento (INEP, 2015), visto que são referentes ao aumento do PAEE matriculado em salas regulares e dizem respeito somente à quantidade de matrículas, pois não há um instrumento que verifique a qualidade da educação. O documento apresentado (INEP, 2015) também não traz uma estatística sobre qual a necessidade de cada público, já que, para cada deficiência, TGD ou altas habilidades, há uma variedade de recursos didáticos/pedagógicos e humanos necessários.

Esses dados sobre o acesso do PAEE à Educação Básica são importantes, mas ainda insuficientes quando se trata de avaliar e monitorar aspectos sobre a qualidade da educação. Porém, pouco se sabe sobre o atendimento desses estudantes, tendo em vista que estes microdados não são citados pelo INEP em seus documentos (2015, 2016, 2018): quantos estudantes participam do AEE, qual a especificidade desse público, qual a qualidade do serviço oferecido, a formação do profissional que atua nesse

ambiente, entre outras questões de suma importância que precisam ser investigadas para possibilitar a avaliação da qualidade da Educação Especial.

No que tange à avaliação da Meta 4, há uma lacuna em relação ao monitoramento dessas ações; não há um instrumento específico que apresente as melhorias, indicando que isso ficaria a cargo apenas do número de matrículas contabilizadas na rede de ensino e do Censo Escolar, não considerando também outros aspectos importantes, como a participação de outros atores e a avaliação da qualidade da educação oferecida ao PAEE.

Assim, pode-se inferir que esses indicadores para a Meta 4 apenas dizem respeito à quantidade de matrículas e não à qualidade do ensino ofertada ao PAEE. A Meta 4 poderia ser mais bem avaliada por outros instrumentos de avaliação – abrangendo a caracterização do estudante, seus familiares e profissionais envolvidos (entre eles membros da equipe multidisciplinar e de apoio), tipos de ações realizadas que favoreçam sua permanência, entre outros – propiciando o planejamento de ações mais efetivas para diminuir a desigualdade e garantir não só o acesso à educação ao PAEE, mas também a permanência e o preparo para o Ensino Superior e para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, ainda que se pretenda democratizar o acesso ao PAEE em escolas regulares, é preciso compreender alguns aspectos que passam pelas práticas pedagógicas, formação de professores e o investimento feito nessa modalidade de educação. Capacitar os professores, gestores e demais funcionários da escola, para que possam contribuir com a formação do estudante PAEE – atuando como facilitadores quanto à permanência desse alunado na escola, reconhecendo a diversidade e as diferenças, mas sem que o currículo para esse público seja minimizado devido a sua condição (GARCIA, 2006).

Uma educação de qualidade é direito de todos, independentemente da modalidade ou nível de ensino ao qual o estudante está matriculado. Dessa maneira, tem-se a intenção de inserir todas as pessoas no mercado de trabalho, oferecendo igualdade de oportunidades e socialização. Mas, para que se alcancem esses patamares numa perspectiva inclusiva, é preciso garantir o acesso, a permanência e o êxito no aprendizado – uma educação de qualidade que atenda às necessidades desse alunado – com investimentos nos ambientes escolares e em recursos humanos e pedagógicos para proporcionar o ensino e a aprendizagem do estudante, permitindo que ele se qualifique e ingresse no Ensino Profissionalizante ou no Ensino Superior.

Sobrinho, Pantaleão e Sá (2016) discorrem sobre a elaboração e aprovação da Meta 4 do PNE, pontuando as tensões que ocorreram no processo de articulação de grupos e indivíduos, cada qual com seus interesses, a fim de participar do processo e contribuir com a elaboração de políticas sociais. Os autores citam que:

[...] essa participação referiu-se às fortes pressões exercidas por um contingente crescente de pessoas e de movimentos sociais para que a administração pública venha a assumir efetivamente a oferta de espaços e de serviços estatais integrados à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial (p. 522).

Assim, fica evidente a importância da participação popular para que seus anseios possam ser atendidos pelos governantes, visto que essas propostas demandam investimentos financeiros para a garantia de acesso e permanência do PAEE à escolarização e ao mercado de trabalho, além de promover importantes pesquisas na área em questão. O acesso à informação e ao conhecimento dos grupos de indivíduos, antes excluídos e marginalizados, redimensiona a participação social deles na elaboração e (re) definição de políticas públicas, trazendo ao poder público discussões que emergiram da necessidade dos indivíduos em questão (SOBRINHO; PANTALEÃO; SÁ, 2016).

Apesar de ser um direito, a inclusão não tem acontecido de modo homogêneo nas diversas esferas sociais, pois não se trata apenas de estabelecer o direito em documentos legais, e sim de fazê-lo cumprir, permitindo que crie condições de permanência e desenvolvimento na sociedade, e não somente que possibilite a sua socialização. A ideia de inclusão promove também a diversidade cultural, num processo evolutivo contínuo e dialético, resultado de múltiplas influências históricas. Segundo Rodrigues e Abramowicz (2013), essas discussões têm aumentado consideravelmente no âmbito escolar, além de realizar a promoção e engajamento de grupos idealizadores de movimentos sociais na política e em planos de governo.

De acordo com o que foi proposto pelo PNE (BRASIL, 2014), esse documento deveria passar por avaliações bianuais que pudessem acompanhar o cumprimento das metas propostas. Nesse sentido, o INEP tem apresentado relatórios: o primeiro ciclo de relatórios é constituído pelo biênio de 2014-2016 (INEP, 2016) e o segundo pelo biênio de 2016-2018 (INEP, 2018).

Os dados presentes no Censo da Educação Básica informam acerca de vários aspectos sobre estudantes matriculados em classes comuns, mas muito pouco sobre o AEE. Dessa maneira, sabemos sobre os estudantes que estão em salas comuns, mas conseguimos pouquíssimas informações sobre o serviço do AEE prestado aos estudantes PAEE. Faltam dados sobre onde ele é realizado, se é realizado em SRM ou em instituições parceiras, se o estudante tem ou não tem recebido o AEE como deveria, e por quê. Se não tem recebido, se a causa é indisponibilidade de serviço prestado ou falta/omissão de parceria com a família. Essas são algumas das informações não disponíveis.

É necessário criar outros indicadores que possibilitem avaliar melhor as condições de acesso, permanência e aprendizagem desses estudantes ao longo da vida escolar, visto que os indicadores atuais permitem avaliar as condições de acesso e permanência por via das matrículas em escolas regulares. Pode-se afirmar que os indicadores utilizados dão informações quantitativas, principalmente em relação ao acesso, mas poucas informações sobre a qualidade do processo de escolarização do estudante PAEE. Há carência de investimentos em políticas públicas de educação que permitam condições adequadas de aprendizagem e que reflitam na qualidade do ensino.

Metodologia de Pesquisa

Neste estudo, foi realizada uma pesquisa exploratória-descritiva, do tipo estudo de caso (GIL, 2008), buscando conhecer as ações de inclusão escolar – bem como seus agentes – em estabelecimentos da Educação Básica de um município de pequeno porte. Para isso, coletaram-se dados em uma única amostra, envolvendo os agentes que têm relação com o PAEE e que se dispuseram a participar da pesquisa.

As fontes de dados foram provenientes de questionários estruturados na versão original do projeto (LACERDA *et al.*, 2016) aplicados aos participantes, de modo a verificar se essa aplicação conseguia alcançar as informações desejadas sobre a qualidade da Educação Especial, permitindo um estudo detalhado do município.

Os dados foram coletados em uma pequena cidade, localizada na região nordeste do estado de São Paulo, com estimativa populacional pelo Censo de 2010 de aproximadamente 5.500 habitantes em 2017 (IBGE, 2012), contando com 5 estabelecimentos de Educação Básica e 19 estudantes matriculados e descritos como PAEE. A realização da coleta ocorreu em 3 instituições educacionais de Educação Básica, visto que, das 5 instituições do município, somente 3 possuíam estudantes PAEE matriculados.

Responderam aos questionários 11 responsáveis pelos estudantes da Educação Especial e 5 estudantes PAEE matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo dois deles irmãos. Outros 7 estudantes estavam matriculados na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e não responderam ao questionário.

A seguir, será discutida avaliação do ensino e aprendizagem do PAEE de acordo com as percepções dos estudantes e das famílias, visando apresentar as ações e instrumentos avaliativos oferecidos na escola para esse público com foco no ensino e aprendizagem, considerando as adaptações realizadas nas avaliações e se esses estudantes participam das avaliações internas e externas.

A perspectiva dos estudantes PAEE e seus familiares

Tendo em vista a organização do trabalho pedagógico na Educação Especial no âmbito da Educação Básica, de acordo com os documentos orientadores da política educacional no Brasil, é importante destacar duas proposições: uma primeira que tenta se opor ao modelo médico-psicológico de atendimento ao PAEE e outra que apoia a heterogeneidade da escola regular.

A primeira busca transpor a compreensão da deficiência baseada no diagnóstico clínico que segrega e limita o reconhecimento da aprendizagem do estudante PAEE, ajustando os espaços educacionais aos indivíduos PAEE para a superação de suas necessidades educacionais apresentadas no decorrer da vida escolar. Ainda que os documentos sobre políticas educacionais apontem para uma concepção social da deficiência (PICCOLO; MENDES, 2012), o fracasso escolar do estudante PAEE continua sendo atribuído ao próprio sujeito ou à família.

A segunda proposta refere-se à heterogeneidade do atendimento escolar. A diversidade de estudantes, considerando questões sociais, culturais e de saberes prévios diversos, pode culminar na flexibilização do currículo que, por vezes, acaba sendo compreendida pelos profissionais da educação como uma restrição aos conhecimentos destinados aos estudantes PAEE. Na verdade, essa flexibilização está relacionada à forma pela qual os conteúdos do currículo serão desenvolvidos com esse público, partindo de diferentes estratégias e materiais apropriados, corroborando com o processo de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA; MUNSTER; GONÇALVES, 2019; ZERBATO; MENDES, 2018).

Os dados sobre a avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE, trazidos pelos questionários, indicam parte importante das práticas educacionais. A análise das ações avaliativas pode trazer elementos fundamentais das ações escolares voltadas a esse público-alvo, considerando o processo de avaliação formativo do sujeito, a fim de promover uma formação integral, como um direito de todos.

Com relação à participação dos estudantes PAEE nas avaliações de larga escala, dos 11 familiares participantes, duas responsáveis relataram que os estudantes sob sua responsabilidade não participavam dessas avaliações, outras duas informaram que os estudantes participavam com material especializado, outra responsável informou não saber sobre a participação do estudante nessas avaliações e os demais familiares (6) assinaram que os estudantes participavam com material comum.

Ao serem questionados sobre o processo de escolarização, os responsáveis avaliaram o desempenho do estudante na escola como: regular, bom ou ótimo, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Avaliação dos responsáveis em relação ao desempenho do estudante PAEE na escola

Desempenho do estudante PAEE	Regular	Bom	Ótimo
Quantidade de respostas	4	5	3

Fonte: elaboração própria.

A expectativa dos familiares em relação aos estudos do PAEE está ligada a diversos fatores, entre eles, a construção social individual e coletiva de sentimentos envolvendo a escolarização dos familiares e fatores socioeconômicos. As pessoas, atualmente, vivem entre o medo e a esperança, distribuídos de forma desigual, lutando por reconhecimento e igualdade, e para isso são necessárias rupturas nos planos social, político e cultural (BOAVENTURA, 2020). Nesse cenário, notamos as respostas da maioria dos familiares refletirem esperança quanto à escolarização do estudante PAEE.

As questões apresentadas aos estudantes, quanto à realização de atividades e à avaliação em sala comum, foram direcionadas para que eles respondessem sobre a disciplina de que mais gostavam. Os estudantes estão identificados de acordo com o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Caracterização dos estudantes PAEE respondentes

Estudante PAEE	Idade (anos)	Deficiência	Série/Ano	Serviços que frequenta	Respondeu sozinho
C	11	TEA	6º ano EF	SRM	Sim
F	14	DI	7º ano EF	SRM	Não
G	15	DI	8º ano EF	SRM	Não
J	21	DI	3ª série do EM	SRM	Não
K	15	TEA	9º ano EF	SRM	Sim

Fonte: elaboração própria.

Todos eles afirmaram que usam material comum durante as aulas (caderno, lápis, livro didático). Quanto à organização da sala, C respondeu que a sala é organizada de modo diverso – em duplas, grupos e individual – pois em cada atividade o professor organiza a sala de modo diferente; K informou que se senta em fileira; J diz que o professor os organiza em pares durante as atividades; e os estudantes G e F informaram que, em algumas atividades, sentam e fileira e em outras, o professor divide a sala em grupos. De acordo com os estudantes, os professores procuram auxiliá-los e tirar dúvidas, além de se comunicarem de forma compreensível.

Em relação às avaliações realizadas em sala de aula, os estudantes assinalaram que as fazem juntamente com o conjunto de estudantes de sua turma e, além dessas, F e J também informaram fazer avaliações em momentos diferentes dos colegas. De acordo com os estudantes PAEE, as avaliações são realizadas na sala de aula comum e são iguais às dos demais da turma; um deles comenta que também faz trabalhos em sala de aula como avaliação. Quanto ao apoio para a realização das avaliações, C, F e J as realizam com o professor da classe comum, e os estudantes G e K informaram que as fazem sozinhos.

No estudo realizado, pode-se notar, como indicativo nas respostas dos estudantes, que a maioria deles participa das avaliações internas e de larga escala, informação que também pode ser encontrado nas respostas dos responsáveis. São referidas adaptações nas avaliações internas, mas, de acordo com as respostas dos estudantes, elas nem sempre são percebidas por eles, dando indícios da promoção da inclusão e não da estigmatização.

Esses aspectos são fundamentais para que o ensino destinado ao estudante PAEE seja de boa qualidade, garantindo no processo de ensino e aprendizagem que o estudante seja avaliado adequadamente dentro de um processo formativo. Para tanto, deve ser considerada uma diversidade de instrumentos para realizar uma avaliação de forma contínua e capaz de identificar o desenvolvimento do estudante, bem como suas dificuldades. Isso é importante para que o professor reflita e reelabore estratégias para suprir as necessidades específicas do estudante.

É importante também que a avaliação do processo de ensino e aprendizagem tenha um caráter diagnóstico e formativo, ajustado ao que o estudante é capaz de produzir, independentemente de sua condição como PAEE, visando buscar o avanço do estudante no processo, bem como avaliar e (re) direcionar o trabalho docente. “A avaliação somativa é uma avaliação muito geral, que serve como ponto de apoio para atribuir notas, classificar o aluno e transmitir os resultados em termos quantitativos, feita no final de um período” (BLOOM; HASTINGS; MADDAUS, 1983, p. 100). Nessa avaliação, o professor corre o risco de comparar o estudante com os demais, classificando-o sem considerar seus avanços ou identificar suas dificuldades.

Essa avaliação, que considera o conhecimento como algo mensurável, produz, muitas vezes, a exclusão ao criar rótulos e estigmas aos que não se encaixam nos padrões tradicionais da avaliação (JESUS *et al.*, 2015). Atribuir um baixo conceito (nota) estigmatiza o estudante, trazendo uma baixa estima quanto às avaliações às quais ele é submetido, sem as adaptações necessárias que considerem o que ele avançou. Quanto ao professor, se ele não consegue avaliar de forma adequada a capacidade de aprender do estudante, nem identificar suas dificuldades, tampouco se autoavalia no processo, acabando por prejudicar o cumprimento do objetivo de ajustar os desafios ao estudante PAEE, a fim de que ele possa superar obstáculos.

“Uma avaliação formativa [...] dá informações, identifica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica” (PERRENOUD, 2008, p. 68). De tal maneira, essa forma de avaliar seria a mais adequada para realizar com os estudantes, tendo em vista que esse tipo de avaliação (a formativa) propõe uma retomada a partir do diagnóstico, propondo ampliação da aprendizagem.

Nesse sentido, cabe ao professor lançar mão de estratégias que permitam avaliar continuamente os estudantes com o intuito de: identificar possíveis dificuldades de aprendizagem e suas causas, verificar o que ele aprendeu ou não aprendeu, caracterizá-lo quanto a interesses ou necessidades e replanejar o trabalho (FERREIRA, 2009). Considerando as especificidades do estudante PAEE, torna-se ainda mais importante essa reflexão sobre a avaliação pelo professor, a fim de que ele possa adequar sua prática e mobilizar situações de aprendizagem significativas, lançando mão de diversos instrumentos para a avaliação. Dentre esses instrumentos, podem-se citar: registros em diário de bordo, relatórios e portfólios que contemplem as atividades mais significativas, contendo as dificuldades e avanços do estudante PAEE.

O que tem sido apresentado no âmbito da avaliação para os estudantes PAEE é que muitos deles estão em condição de defasagem idade/série – que pode ser indicativo de retenção – evidenciando que estão aquém do desenvolvimento que corresponde às expectativas acadêmicas da série/ano no qual eles se encontram (MELETTI; RIBEIRO, 2014; SILVA; MELETTI, 2014). Essa situação indica que, apesar de o estudante PAEE estar inserido em um contexto inclusivo, nem sempre a escola consegue oferecer condições para que se aproprie dos conteúdos/objetos do conhecimento do currículo padrão, indicando a defasagem na qualidade do ensino a ele destinado.

Ainda há situações em que a avaliação destinada ao estudante PAEE não acontece de forma adequada, visando à continuidade do processo de ensino e aprendizagem e tendo como foco o desenvolvimento do estudante com base no que ele é capaz. Sem esses cuidados, alguns professores deixam de realizar adaptações nas provas, pois acreditam que os estudantes atendidos na SRM não estão aptos a realizá-las (DAMASCENO; PEREIRA, 2015). Entretanto, é preciso considerar que, ainda que esse estudante não corresponda às expectativas de aprendizagem do ano/série em que está matriculado, não significa que ele deva ficar alijado do processo de escolarização e das avaliações, pois essas norteiam o trabalho do professor.

Um ponto de atenção é que a maioria dos estudantes não conseguiu responder ao questionário com autonomia, apresentando dificuldades na leitura e na alfabetização de modo geral. A retenção de estudantes PAEE, com vistas ao processo de alfabetização, também foi citado por Laplane e Caiado (2011), mostrando que o desenvolvimento dos estudantes não correspondia às expectativas acadêmicas da série/ano em que se

encontram e, ao final, resultava na defasagem idade/série deles. Ainda evidenciou possibilidades de trabalho que façam sentido para o desenvolvimento dos estudantes, partindo de um planejamento adequado para gerar aprendizagem.

No presente estudo, a não correspondência das expectativas de aprendizagem dos estudantes e a dificuldade que tiveram ao responder ao questionário – habilidades de leitura e escrita – demonstram insucesso na alfabetização. Mostram ainda as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar, que se iniciam na falta de tempo e espaço para o planejamento, na não realização de um trabalho colaborativo no ambiente escolar, refletem no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Quanto ao acompanhamento do processo de escolarização, verificou-se que um dos familiares não tem acompanhado de maneira adequada, portanto, não consegue ou não pode inferir sobre a qualidade do ensino destinado a esse estudante. Também não pode afirmar se este tem tido um processo de ensino e aprendizagem satisfatório.

O questionário respondido pela família também apresenta poucas informações sobre como as demais avaliações acontecem na escola. Não informa sobre outras atividades avaliativas que acontecem na escola, se são contempladas ou realizadas em sala de aula comum e/ou na Sala de Recursos pelos professores da sala comum e do AEE, respectivamente, ou se são ajustadas para a especificidade e aprendizagens do estudante.

Quanto às avaliações externas, essas não levam em consideração as adaptações/flexibilização no currículo que podem ser realizadas pelos professores para promover a aprendizagem do estudante PAEE, até porque são instrumentos de avaliação coletiva e usados para compor dados sobre o desenvolvimento das aprendizagens da escola de maneira geral, sem considerar avanços pontuais, pois trazem uma visão macroscópica.

Nesse sentido, as medidas oficiais e padronizadas de rendimento escolar coletadas nas redes públicas de ensino têm mostrado um baixo rendimento dos estudantes e defasagens entre idade e ano/série, o que é agravado quando se considera o rendimento nas avaliações realizadas pelo PAEE (MENDES; D’AFFONSECA, 2015). O pouco avanço dos alunos, no processo de escolarização, considera também a falta de orientação de políticas educacionais quanto à participação em avaliações externas desses estudantes PAEE na escola regular (MATOS; MENDES, 2015; MENDES; D’AFFONSECA, 2015).

A participação dos estudantes PAEE em avaliações de larga escala (externas) é incentivada pelas políticas educacionais, que pouco a pouco passam a prever atendimento diferenciado durante a realização dos testes (INEP, 2018). Contudo, como o desempenho nos testes impacta no Índice de desenvolvimento da Educação Básica - Ideb da escola, muitas vezes os

gestores não incentivam a participação do PAEE, antecipando que eles teriam um desempenho ruim nas provas.

Neste estudo, apesar de dois respondentes afirmarem que seus filhos não participam das avaliações de larga escala, a maior parte dos estudantes da amostra parece ter participado efetivamente dessas avaliações. Esse dado indica organização das unidades escolares do município para a participação desses estudantes nas avaliações externas, o que destoa do que tem sido apresentado na literatura (JESUS *et al.*, 2015).

Outros trabalhos apresentaram a exclusão dos estudantes PAEE na participação de avaliações de larga escala, e os motivos dessa decisão pelas unidades de ensino são: o comprometimento do rendimento da escola, a crença de que o estudante não é capaz de realizar as avaliações, ou por não ser possível a realização de adaptações necessárias na avaliação (DAMASCENO; PEREIRA, 2015; JESUS *et al.*, 2015; KELMAN *et al.*, 2015). Há, no entanto, escolas que mantêm a participação desses estudantes em avaliações de larga escala, justamente para que esses dados complementem e representem a presença desses estudantes e o seu desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem (MILANESI; MENDES, 2015).

Neste trabalho, de acordo com as respostas da maioria dos responsáveis e dos próprios estudantes, as avaliações internas são realizadas com material comum – e as famílias parecem estar satisfeitas. As respostas podem indicar que os professores têm realizado poucas adaptações curriculares para esses estudantes, o que pode não ser a melhor maneira para avaliar o processo de ensino e aprendizagem, pois impede a reflexão para o planejamento do professor.

Nesse sentido, o professor pode oferecer a avaliação a todos os estudantes juntos, mas dar materiais de avaliação diferentes para os diferentes estudantes. Assim, embora o professor faça diferenciação no material usado para avaliar, para o estudante isso não fica visível, e ele considera que está realizando a mesma atividade dos demais da sala. Dessa forma, é possível respeitar a necessidade do estudante PAEE e ao mesmo tempo incluí-lo, sem estigmatizá-lo.

Com relação ao atendimento em sala regular, os próprios estudantes PAEE afirmam que recebem atenção dos professores e colegas de sala, condição importante para que eles não se sintam desestimulados, mas que se sintam incluídos, permanecendo na escola. Entretanto, somente a atenção dos professores não é o suficiente para garantir o avanço em sua escolarização, pois é necessário que sejam pensadas estratégias que favoreçam a aprendizagem, aspecto essencial para um ensino de qualidade, que pode ser aprimorado por um bom planejamento do professor.

Outro fato é que o planejamento e as ações não ajustadas à aprendizagem do estudante não efetivam as expectativas de aprendizagem.

Foi possível notar que a maioria dos estudantes PAEE não estava sequer com as competências leitoras e escritoras consolidadas, ainda que estejam matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Isso demonstra que as ações de ensino e aprendizagem realizadas não têm sido suficientes para garantir o acesso ao currículo e aos conhecimentos acadêmicos.

Mesmo com essa situação, as famílias e os estudantes PAEE parecem estar satisfeitos com os serviços prestados. Há um conformismo de que já tem sido feito o melhor pela escola, e isso seria o suficiente para o estudante PAEE, ainda que ele não estivesse aprendendo tudo aquilo que seria esperado para sua idade/série. Enquanto os envolvidos se derem por satisfeitos em relação às ações realizadas/recebidas, e não pleitearem nada diferente, questionando por que o estudante PAEE não avança mais em relação aos conhecimentos escolares, pouco será feito na direção do aprimoramento desse ensino. Os envolvidos, especialmente as escolas, precisam estranhar-se, questionar seus resultados, para desejarem mudar. Precisam, igualmente, acreditar que o estudante PAEE pode desenvolver-se bem e sempre mais.

Considerações finais

Buscando as estratégias da Meta 4, a estratégia 4.9 (BRASIL, 2014) aborda o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao AEE, bem como a permanência e o desenvolvimento escolar. Em relação ao acesso e permanência, o município demonstrou atender satisfatoriamente às exigências do PAEE. Entretanto, em relação ao desenvolvimento escolar, os resultados desses estudantes, tanto nas avaliações de larga escala como nas avaliações internas, não parecem sinalizar para as escolas que eles não vêm alcançando os resultados esperados. Realizar avaliações acessíveis e adequadas aos estudantes é um passo na direção de compreender como está se dando sua aprendizagem.

Contudo, as avaliações, indicando que a aprendizagem não está satisfatória, deveriam servir para as escolas reorientarem suas práticas. Mas não é isso que se observa. Parece suceder um fatalismo: nós recebemos esses estudantes, ensinamos, mas eles não aprendem e sobre isso nada precisa ser feito. Desse modo, a estratégia 4.9 (BRASIL, 2014) é cumprida parcialmente, por monitorar acesso e permanência, mas não o desenvolvimento de forma adequada. As avaliações de larga escala mostram um objetivo – o que é esperado para aquele ano/série e se o estudante vem alcançando essa expectativa. O estudante deve ter ganhos na aprendizagem (ou não) em relação ao todo, o que poderia mostrar se a inclusão está funcionando.

Outro aspecto relevante é que o questionário permitiu conhecer a realidade dos estudantes PAEE, pela perspectiva deles e de seus responsáveis,

de um determinado município, dando notícias da organização das políticas públicas de Educação Especial naquele local, possibilitando que outras políticas sejam ajustadas ou criadas para pensar sobre a educação numa perspectiva inclusiva, podendo auxiliar no planejamento de ações educacionais.

Há muito o que avançar para uma política educacional integradora eficaz – que vise garantir a educação a todos – no tocante ao oferecimento de diversos tipos de recursos e profissionais especializados para efetivar os direitos de aprendizagem do PAEE (ZEPPONE, 2011). Para que esses avanços sejam possíveis, são necessários investimentos em políticas públicas educacionais, tais como: a formação de professores, a diminuição de barreiras atitudinais, envolvendo a construção de uma cultura e da concepção de inclusão baseada no modelo social de deficiência. Nesse modelo, a comunidade participa respeitando as diferenças e reconhecendo a capacidade da pessoa com deficiência, minimizando os estigmas causados historicamente.

Referências

BLOOM, B. S., HASTINGS, J. T., MADDAUS, G. F. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

BOAVENTURA, S. S. Por uma nova Declaração dos Direitos Humanos. **Outras Palavras**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://outraspalavras.net/sem-categoria/por-uma-nova-declaracao-dos-direitos-humanos/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRANCO, Ana Paula Silva Cantarelli. **Análise da política de inclusão escolar na perspectiva das famílias de estudantes público-alvo da educação especial**. 2020. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. O PNE 2011-2020: metas e estratégias, de 5 de maio de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2011. 121 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.

- CASTRO, J. A.; CARVALHO, C. H. A. Necessidades e possibilidades para o financiamento da educação brasileira no Plano Nacional de Educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 829-849, jul./set. 2013.
- CONAE - CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. 164p.
- DAMASCENO, Allan Rocha; PEREIRA, Andressa Silva. Avaliação: para quê? Narrativas docentes sobre o processo de aprendizagem de estudantes Públicos-Alvo da Educação Especial em Nova Iguaçu/RJ. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo (Org.). **Inclusão escolar e a avaliação do Público-Alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. Cap 17, p. 387- 400. 522 p. – ONEESP; v. 2.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.
- FERREIRA, L. M. S. **Retratos da Avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, set./dez. 2006.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2008.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.
- INEP. Ministério da Educação. **Os desafios do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC /INEP, 2004.
- INEP. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília: DF, 2015, 404 p.
- INEP. Ministério da Educação. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília: DF, 2018. 460 p.
- INEP. Ministério da Educação. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: Biênio 2014-2016**. Brasília: DF, 2016. 590 p.
- JESUS, Denise Meyrelles; VIEIRA, Alexandre Braga; AGUIAR, Ana Maria Bianchi de; SOAVE, Alana Rangel Barreto. Avaliação e Educação Especial: diálogos sobre diagnóstico, planejamento e rendimento escolar nas salas de recursos multifuncionais. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo (Org.). **Inclusão escolar e a avaliação do Público-Alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. v. 2. Cap 14. p. 327-348. 522 p. ONEESP.

KELMAN, Celeste Azulay; VENTURINI, Angela Maria; COTA, Flávia dos Santos; GORNE, Carolina S. A quem cabe a avaliação dos alunos Públicos-Alvo da Educação Especial? *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo (Org.). **Inclusão escolar e a avaliação do Público-Alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. v. 2. Cap 15. p. 349-366. 522 p. ONEESP.

LACERDA, C. B. F. *et al.* **A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2016.

LACERDA, C. B. F., MENDES, E. G. **A avaliação da qualidade da Educação Especial no âmbito da Educação Básica** (Processo Inep: 23112.001311/2016-08). Relatório Final. São Carlos: INEP, 2016.

LAPLANE, A. L. F.; CAIADO, K. R. M. Inclusão escolar: das políticas às práticas pedagógicas. **Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0005.pdf>. Acesso em: 05 out. 2021.

LAPLANE, A. L. F.; PRIETO, R. G. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 919-938, jul./set. 2010.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./mar., 2015.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, mai./ago. 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo. Avaliação do aluno Público-Alvo da Educação Especial. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo (Org.). **Inclusão escolar e a avaliação do Público-Alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. v. 2. Cap 1. p. 27-50. 522 p. ONEESP.

MILANESI, Josiane Beltrame; MENDES, Enicéia Gonçalves. Funcionamento e desdobramentos do atendimento educacional especializado: a dinâmica de Rio Claro/SP. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. v. 4. Cap. 17. p. 367-388. 520 p. – ONEESP.

OLIVEIRA, A. R. P.; MUNSTER, M. A.; GONÇALVES, A. G. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma Revisão

- Sistemática da Literatura Internacional. **Revista Brasileira Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 675-690, out./dez. 2019.
- PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre. Artes Médicas, 2008.
- PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Dialogando com Goffman: contribuições e limites sobre a Deficiência. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 10, n. 1, p. 46- 63, jan./jun. 2012.
- RODRIGUES T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.
- SANTOS, Vivian. **Avaliação da política de inclusão escolar em um município na perspectiva de professores**. 2020. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.
- SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15 n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010.
- SILVA, M. C. V.; MELETTI, S. M. F. Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais nas avaliações em larga escala: Prova Brasil e ENEM. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 53-68, jan./mar., 2014.
- SOBRINHO, R. C.; PANTALEÃO, E.; SÁ, M. G. C. S. O plano nacional de educação e a educação especial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 160 p. 504-525, abr./jun. 2016.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- VALENTE, I. PNE: a luta pela garantia dos 10% do PIB. **Educação em Revista**, Marília, v. 13, n. 1, p. 9-12, jan./jun., 2012.
- VERTUAN, Greice de Souza. **Avaliação de ações educacionais de educação especial em um município paulista de pequeno porte**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.
- ZEPPONE, R. M. O. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 363-376, set./dez. 2011.
- ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018.

CAPÍTULO 2

A PRESENÇA DE ESTUDANTES SURDOS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO

Luiz Renato Martins da Rocha
Lara Ferreira dos Santos

Introdução

A Educação Superior no Brasil é constituída de cursos sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão (BRASIL, 1996), e esse nível de ensino vem, nas últimas décadas, passando por profundas transformações em suas matrículas. O ingresso de estudantes aumentou substancialmente e, em proporções maiores que a média no geral, o número de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)¹ elevou ainda mais esse cenário de crescimento. Segundo Rocha (2019, p. 52): “Em 1999, havia apenas 135 estudantes com deficiência [...] realidade bastante diferente em 2015, em que esses estudantes somaram 37.927, evidenciando um crescimento, em 16 anos, da ordem de 28.000%”.

As políticas públicas foram importantes para tais aumentos. Cita-se, por exemplo, a Lei nº 13.409 de 2016 (BRASIL, 2016), que instituiu a reserva legal de vagas para pessoas com deficiência, o que gerou aumento desse público na Educação Superior (ROCHA, 2019). No tocante às matrículas no geral, temos, por exemplo, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni que contempla “[...] o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à eva-

¹ Considera-se público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

são, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no País” (BRASIL, 2018a).

Os estudantes surdos ou com deficiência auditiva² na Educação Superior são o foco do presente artigo. Embora os termos sejam usados como sinônimos em alguns contextos, uma vez que, majoritariamente, a sociedade não compreende tais distinções e faz uso errôneo dessas nomenclaturas (BRANCO; ALMEIDA, 2019), aqui são compreendidos como conceitos distintos. Trataremos, neste estudo, as diferenças entre os termos conforme a publicação do Ministério da Educação (MEC) sobre as referências de acessibilidade na Educação Superior e a avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, em que a surdez é apresentada como: “[termo] para indicar estudantes que utilizavam Língua de Sinais (surdez severa/profunda) e “Deficiência Auditiva” (surdez leve/moderada) para indicar estudantes que, por ouvirem pouco, utilizavam, mesmo que precariamente, a modalidade oral da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2013, p. 22).

Nesse nível, segundo dados levantados por Pasian e Rocha (2022), tem-se que, de 2002 a 2020, estudantes surdos e com deficiência auditiva “[...] tiveram um crescimento de mais 2.800%” (p. 9), e nesse mesmo período, as matrículas no geral (incluindo pessoas com e sem deficiência) aumentaram cerca de 150% na Educação Superior. Esses números mostram que o total de pessoas surdas ou com deficiência auditiva cresceu mais que as matrículas no geral, contudo, o percentual desses estudantes quando realizamos algumas comparações, ainda permanece bastante baixo. Por exemplo, em 2021, tínhamos 10.048 estudantes surdos ou com deficiência auditiva no nível superior e 8.680.354 matrículas no geral, ou seja, o público aqui analisado representou, em 2021, 0,11% das matrículas na Educação Superior. Considerando apenas as Instituições Federais de Educação Superior - IFES, temos 1.254.080 matrículas no geral e, destas, 2.776 são de estudantes surdos ou com deficiência auditiva representando 0,22% (BRASIL, 2021).

Percebemos ainda que o percentual de estudantes surdos ou com deficiência auditiva nas IFES (0,22%) é o dobro quando analisamos as matrículas da Educação Superior de forma geral (0,11%). No estado de São Paulo, analisando a sinopse estatística da Educação Superior de forma geral, temos: 2.075.171 matrículas e, destas, 2.127 são estudantes surdos ou com deficiência auditiva, o que representa 0,1% das matrículas, percentual bem próximo da média nacional (0,11%). Já as IFES do estado de

2 “Deficiência auditiva e surdez – consiste em impedimentos permanentes de natureza auditiva, ou seja, na perda parcial (deficiência auditiva) ou total (surdez) da audição que, em interação com barreiras comunicacionais e atitudinais, podem impedir a plena participação e aprendizagem da pessoa” (BRASIL, 2021, p. 66).

São Paulo concentram 58.631 matrículas (incluindo os dados dos Institutos Federais que também possuem cursos de graduação) e, destas, 113 são de estudantes surdos ou com deficiência auditiva, o que representa cerca de 0,19% e que também se encontra próximo da média nacional nessa categoria: 0,22% (BRASIL, 2021).

Tanto no nível nacional como no nível estadual (aqui analisado o estado de São Paulo), é possível identificar percentuais maiores de inclusão de estudantes surdos ou com deficiência auditiva na rede federal de ensino do que no percentual geral que envolve principalmente instituições privadas. Esse dado foi evidenciado também por Rocha (2019) com relação aos estudantes público-alvo da Educação Especial nas IFES, “o que pode ser explicado pelo seu grande prestígio social, mas, também, pela política de acessibilidade, com foco em seus núcleos de acessibilidade e a lei de reserva de vagas para pessoas com deficiência” (p. 208).

Como observado, os estudantes surdos ou com deficiência auditiva têm, cada vez mais, ingressado nas Instituições de Ensino Superior - IES, sobretudo nas federais. Contudo, esse ingresso é muitas vezes controverso, uma vez que a permanência desses sujeitos nas instituições nem sempre é amparada por legislação específica. Em trabalhos que analisam para além do ingresso, a permanência na Universidade, identificamos autores como Rocha e Santos (2017) que objetivaram investigar como os estudantes surdos da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM estavam sendo atendidos em suas necessidades linguísticas e pedagógicas nos cursos de graduação. Os autores concluem que havia todo um investimento no ingresso dos surdos na Universidade, com a realização de videoprova em Libras no vestibular, no entanto, “[...] a permanência assemelha-se a outras realidades brasileiras e é pouco acolhedora com relação à sua diferença linguística” (p. 16).

A pesquisa conduzida por Sanches e Silva (2019), cujo objetivo primário foi o de compreender o processo de inclusão dos estudantes surdos no ensino superior brasileiro, mais especificamente no curso de graduação em Pedagogia, conclui que: “[...] ainda não há inclusão, pois, a comunicação e a interação com os ouvintes fazem-se, essencialmente, através do intérprete” (p. 168). Nesse contexto, a maior barreira a ser transposta é a da Língua de Sinais, desconhecida pela maioria dos ouvintes, acrescentam os autores.

Na pesquisa de Branco e Almeida (2019) com 9 estudantes de Mestrado ou Doutorado – sendo cinco surdos, dois com baixa visão, um com deficiência física e um com Transtorno do Espectro Autista – de Universidades públicas do estado de São Paulo, com o objetivo de avaliar o nível de satisfação dos estudantes e, ainda, analisar suas atitudes perante as condições oferecidas pelas IES, as autoras concluem que, apesar dos esforços que as IES vêm empreendendo para a permanência dos estudantes, “[...] ainda

existe um cenário de dificuldades em contemplar ações que garantam espaços [de fato] inclusivos” (p. 63).

A pesquisa realizada por Bisol *et al.* (2010), com a participação de cinco estudantes surdos de uma universidade do sul do País, teve como objetivo principal compreender a vivência universitária de estudantes surdos que frequentaram escolas na modalidade bilíngue, identificam-se com a cultura surda e contam, em sala de aula, com a presença do Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa (TILS). Os resultados apontaram que a maioria dos colegas de sala de aula e de seus professores é de ouvintes e “desconhece as especificidades relativas à surdez, compartilha ideias de senso comum, ignora a língua de sinais e tem dificuldade de se relacionar com o que é, em um grau mais significativo, diferente” (p. 167).

Viana e Gomes (2020), em seu trabalho, objetivaram refletir sobre a demanda educacional do estudante surdo que ingressa no Ensino Superior. Para isso, realizaram uma pesquisa bibliográfica e concluíram que: “O que fica evidente é que, apesar do avanço das políticas públicas, sua aplicação no dia-a-dia dos estudantes surdos ainda carece de efetivação nas instituições de Ensino Superior” (p. 211). Para tanto, acrescentam, faz-se necessário que a Universidade respeite “[...] a diversidade linguística dos alunos, o ritmo de aprendizagem e a diversidade cultural” (p. 212).

Daroque e Padilha (2012) analisaram os dizeres de alunos surdos e os seus professores universitários para, assim, compreender os percalços e desafios enfrentados nas instituições de ensino e as suas expectativas em relação às condições favorecedoras para seus estudos na graduação. Entrevistaram quatro alunos surdos matriculados no ensino superior e quatro professores que ministravam diversas disciplinas para alunos surdos. As autoras concluem que: “Faltam-lhes [aos surdos] conteúdos prévios importantes por conta de obstáculos para a comunicação eficaz em língua de sinais e há o desconhecimento de instituições de ensino e de profissionais quanto às especificidades de sua educação” (p. 30).

O cenário da inclusão na Educação Superior ainda é complexo, pois, se por um lado há diversas garantias legais quanto ao ingresso de estudantes surdos (foco da presente pesquisa), por outro, faltam regulamentações no tocante à sua permanência. O resultado desse choque de fatos só pode ser a presença de entraves para o acesso³ pleno desses estudantes aos mais diversos espaços nas IES.

Diante dessa realidade, nosso problema de pesquisa pode ser traduzido da seguinte forma: qual o panorama educacional dos estudantes surdos e com deficiência auditiva na graduação e pós-graduação nas universidades federais do estado de São Paulo? Nessas Universidades, há políticas de reservas

3 Aqui compreendido como Ingresso + permanência.

de vagas? Nosso objetivo, portanto, é mapear os estudantes surdos ou com deficiência auditiva matriculados na graduação e pós-graduação de três Universidades Federais do estado de São Paulo, com relação ao número de matrículas, cursos e se são surdos ou deficientes auditivos. Compreendemos que a análise que aqui realizaremos nos dará um retrato desse público e possibilitará a compreensão de alguns fatores relevantes à inclusão no Ensino Superior, como a legislação atual e as políticas públicas. No entanto, serão necessárias outras pesquisas que realizem aproximações, por meio de entrevistas, questionários etc., a fim de podermos compreender os gargalos enfrentados para a permanência nas universidades por esses sujeitos, pois não basta garantir apenas o ingresso, mas, também, a permanência, que vai muito além da presença de um TILS em sala de aula (ROCHA; SANTOS, 2017).

Método

A pesquisa que propomos é do tipo descritiva e de natureza exploratória, sendo a primeira a que objetiva “[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28) e, a segunda, a que objetiva “proporcionar [uma] visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Esse tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (*Idem*, p. 27).

A abordagem utilizada é a quali-quantitativa. É qualitativa porque, de acordo com essa perspectiva, “[...] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada” (GODOY, 1995, p. 21). Nessa senda, analisaremos os dados de estudantes surdos e daqueles com deficiência auditiva, baseados em todo o contexto atual da Educação Superior, considerando os direitos desses sujeitos a esses espaços. É também quantitativa pois, segundo Gerhardt e Silveira (2009), “[...] as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, [e] os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa” (p. 33). Nesse caso, analisaremos uma população de estudantes surdos ou com deficiência auditiva nas Universidades Federais de São Paulo, às quais, em alguma medida, refletem a situação das demais instituições federais do País.

A junção dessas abordagens, portanto, não as torna contraditórias epistemologicamente, visto que têm um caráter complementar e necessário para a nossa pesquisa. Nesse sentido, Sampieri, Collado e Lucio (2006) esclarecem que: “[...] a mistura dos dois modelos potencializa o desenvolvimento do conhecimento, a construção de teorias e a resolução de problemas” (p. 15). Logo, segundo Ferraro (2012), “[...] não há quantidade sem

qualidade, nem qualidade sem quantidade; a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas” (p. 144).

Em acordo com os objetivos propostos para o presente estudo, os dados para análises foram coletados junto às três Universidades Federais do Estado de São Paulo (Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP; Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e Universidade Federal do ABC - UFABC), contendo as seguintes informações: números de estudantes surdos e com deficiência auditiva em cada Universidade; cursos nos quais esses estudantes estão matriculados, de graduação e pós-graduação. As informações foram obtidas por meio do Sistema Eletrônico de Informações ao Cidadão - e-SIC⁴, na Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação - Fala.BR^{5, 6}, no qual é possível o encaminhamento de manifestações (pedidos de acesso à informação, denúncias, reclamações, solicitações, sugestões, elogios e simplifique⁷) a órgãos e entidades do poder público. Ao registrar a solicitação em distintos processos, estes, por sua vez, foram encaminhados às respectivas universidades e respondidos em diferentes prazos, conforme informações contidas no Quadro 1.

Quadro 1 - Solicitações de informações às Universidades pesquisadas⁸

Instituição	Processo N°	Data da Solicitação/cadastro	Data da Última Resposta*	Resposta assinada por
UFSCar	23546.032228/2022-11	10/05/2022	18/05/2022	Serviço de Informação ao Cidadão - UFSCar
UFABC	23546.036564/2022-32	21/05/2022	10/06/2022	Serviço de Informação ao Cidadão (SIC) - UFABC
UNIFESP	23546.031713/2022-77	30/05/2022	05/08/2022	Ouvidora da Universidade Federal de São Paulo - Gestão e-SIC

Fonte: elaboração própria, com base nos dados recebidos pelo e-SIC (2022).

4 Disponível em: <https://www.gov.br/abin/pt-br/aceso-a-informacao/servico-de-informacao-ao-cidadao>

5 Disponível em: <https://falabr.cgu.gov.br/publico/Manifestacao/SelecionarTipoManifestacao.aspx?ReturnUrl=%2f>

6 A pesquisa está registrada no Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da UFABC sob nº 59798522.0.0000.5594

7 Ideias para desburocratizar o serviço público.

8 Algumas respostas demoraram mais, pois foi preciso interpor recurso para acesso à informação, que estava incompleta. Tipos de recursos utilizados nesta pesquisa: 1ª instância, 2ª instância e a Controladoria-Geral da União (CGU).

De posse dos dados, estes serão apresentados a seguir e analisados à luz da legislação atual e em comparação com os dados acerca das matrículas da população em geral, nas IES, visando analisar a situação atual de estudantes surdos e com deficiência auditiva quanto às condições de ingresso e permanência nestes espaços.

Resultados e discussões

Criada em 1968 e com atividades iniciadas em 1970, a UFSCar foi a primeira instituição federal de ensino superior a se instalar em uma cidade do interior, “quando recebeu, em São Carlos, os primeiros 96 estudantes das primeiras turmas dos cursos de Engenharia de Materiais e Licenciatura em Ciências” (UFSCAR, 2022a, p. 29).

A UFSCar atualmente é constituída de quatro campi: São Carlos (onde está localizada a reitoria), Araras, Sorocaba e Lagoa do Sino. Segundo dados da Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucionais (SPDI), em 2019, a UFSCar possuía 14.426 estudantes em cursos de graduação presenciais e 166 na graduação à distância, estes matriculados em seus 65 cursos. Já na pós-graduação, contava com 59 programas de mestrado e doutorado, com 4.889 estudantes em 2019, e 117 cursos de pós-graduação *lato sensu*, com 4.309 estudantes, nesse mesmo ano. São mais de 1200 docentes e cerca de 1000 técnicos administrativos efetivos para gerir toda essa estrutura (UFSCAR, 2022b).

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSCar, com vigência de 2018 a 2022, no tocante às pessoas com deficiência, as políticas de ensino estão baseadas em diretrizes que privilegiam: “Atendimento pedagógico especializado aos estudantes com quaisquer deficiências cognitivas ou motoras, indígenas e outros públicos que necessitam de atendimento diferenciado para permanência e desenvolvimento no percurso formativo universitário” (UFSCAR, 2021).

Faz menção também, no PDI, à reserva de vagas para pessoas com deficiência, instituída por meio da Lei N° 13.409 de 2016, além de adequações que são realizadas em seus prédios para atendimento à legislação vigente. Ressalta-se que, das três IES analisadas, a UFSCar é a única que tem dois cursos de graduação que se ocupam mais especificamente do tema “pessoas com deficiência”: 1) Licenciatura em Educação Especial; e 2) Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (UFSCAR, 2021).

Tabela 1 - Número de estudantes surdos ou com deficiência auditiva nos cursos de graduação da UFSCar

Curso	DA	Surdez
Administração (Lagoa do Sino)	1	0
Administração (Sorocaba)	1	0
Biblioteconomia e Ciência da Informação	2	0
Engenharia Agrônômica (Lagoa do Sino)	1	0
Engenharia Civil	1	1
Engenharia de Produção	0	1
Engenharia Química	1	0
Estatística	1	0
Física	1	0
Física (Sorocaba)	1	0
Imagem e Som	2	0
Pedagogia	0	1
Pedagogia (Sorocaba)	0	1
Química	0	1
Segunda Licenciatura em Educação Especial	0	1
Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa	1	1
TOTAL	13	7

Fonte: elaboração própria, com base nos dados recebidos pelo e-SIC (2022).

O número de matrículas em cursos de graduação no geral, nas IES, é maior do que o da pós-graduação, o que, por vezes, acaba refletindo também no número de pessoas com deficiência matriculadas neste nível de ensino, sempre maior na graduação (como no geral). Nesse sentido, na UFSCar, há 13 estudantes com deficiência auditiva e 7 com surdez na graduação. No campus de Araras, não foi identificado nenhum acadêmico com essas condições.

Com relação à surdez, os 7 estudantes estão distribuídos em 7 diferentes cursos, já os com deficiência auditiva estão distribuídos em 11 diferentes cursos. Em apenas dois cursos, há uma intersecção, ou seja, 1 estudante com deficiência auditiva e 1 estudante surdo que fazem o mesmo curso: Engenharia Civil e Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa. Em apenas dois cursos há mais de um estudante com deficiência auditiva: Imagem e Som e Biblioteconomia e Ciência da Informação, onde há, respectivamente, dois estudantes com deficiência auditiva em cada um dos cursos. Ressalta-se ainda, que na UFSCar

há o único curso em Educação Especial do país e, mesmo sendo um curso específico na área, há apenas 1 (um) estudante surdo cursando tal.

Tabela 2 - Número de estudantes surdos ou com deficiência auditiva nos cursos de Pós-graduação da UFSCar

Curso	DA	Surdez
Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais - PPGERN	1	0
Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGL	1	1
Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Uso de Recursos Renováveis - PPGPUR	1	0
Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil - PPGEciv	1	0
Programa de Pós-Graduação em Educação - campus Sorocaba PPGEEd-So	0	1
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - PPGEES	0	1
TOTAL	4	3

Fonte: elaboração própria, com base nos dados recebidos pelo e-SIC (2022).

Na pós-graduação da UFSCar há sete estudantes com surdez ou com deficiência auditiva e apenas no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) há um estudante surdo e um com deficiência auditiva; os demais ou têm um ou têm outro. A UFSCar, em 2022, aprovou a resolução COPG N° 13, pela qual “Implementa a Política de Ações Afirmativas em todos os processos seletivos dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* nos cursos de mestrado e doutorado nas modalidades acadêmicos ou profissionais da UFSCar” (UFSCAR, 2022c). Essa resolução abrange estudantes negros(as), indígenas e pessoas com deficiência, e ainda institui que para os(as) candidatos(as) indígenas e surdos(as) não é exigido o domínio de língua estrangeira no processo seletivo. Estabelece ainda que o percentual mínimo assegurado às pessoas com deficiência é de 5% das vagas oferecidas, o que inclui o público aqui pesquisado (UFSCar, 2022c). Ressalta-se ainda que a UFSCar conta com uma Política de Ações Afirmativas na Pós-Graduação que é anterior à resolução mencionada, aprovada na 120ª reunião ordinária do CoPG de 01/07/2020 (UFSCar, 2020).

Dos mais de 14 mil estudantes da graduação da UFSCar, 0,13% é de pessoas com deficiência auditiva ou surdez e, no mestrado ou doutorado, esse percentual é de 0,14%. Estes percentuais estão bem próximos e mostram ainda um público restrito dentro da IES.

A UNIFESP, universidade federal também situada no estado de São Paulo, foi fundada em 1994 como um desmembramento da Escola Paulista de Medicina - EPM (fundada em 1933). Manteve-se até o ano de 2006 com cursos somente na área da saúde. Com o Reuni, expandiu sua oferta de va-

gas com a abertura de cursos de graduação e de pós-graduação em diversas áreas (Humanidades e Exatas). Atualmente, a UNIFESP está presente em sete campus, sendo eles: Santos, Diadema, Guarulhos, São José dos Campos, Osasco, São Paulo e Zona Leste.

Em 2020, a UNIFESP registrou 13.773 estudantes de graduação. Na pós-graduação (mestrado, doutorado e mestrado profissional) em abril de 2019, havia 4.501 matrículas ativas, distribuídas em 68 programas (UNIFESP, 2022). São mais de 1500 docentes e cerca de 4000 técnicos administrativos (UNIFESP, 2018).

De acordo com o PDI da UNIFESP, com vigência de 2021-2025, a Universidade deve estar alinhada com os Grandes Temas Estratégicos e seus objetivos para um melhor desempenho e alcance das metas. Assim, o tema 2 é: “Universidade plural, democrática e articulada com a sociedade”; e, como objetivos estratégicos, a UNIFESP deve ser cada vez mais plural e inclusiva, com ampliação da “política de cotas e a diversidade do público estudantil” (UNIFESP, 2021a, p. 33), incluindo, portanto, pessoas com deficiência.

Destaca em seu PDI algumas políticas afirmativas, entre elas, uma relacionada à pessoa com deficiência: “Aprovação em 2018 da Política de Acessibilidade e Inclusão para pessoas com deficiência da Unifesp. A partir da política foi instituída a Câmara Técnica de Acessibilidade e Inclusão e os Núcleos de Acessibilidade e Inclusão em cada campus” (UNIFESP, 2021a, p. 173).

No item sobre infraestrutura física, é registrado um subitem sobre acessibilidade, no qual, em levantamento realizado pela Unifesp, identificou-se que a “Universidade encontra-se com quase 44% de atendimento aos requisitos de acessibilidade; e com praticamente 23% com atendimento parcial, sendo meta durante vigência do próximo PDI 2021-2025 atender as situações mais críticas [...]” (UNIFESP, 2021a, p. 220).

Tabela 3 - Número de estudantes surdos ou com deficiência auditiva nos cursos de graduação da UNIFESP

Curso	DA	Surdez
ABI – História – Vespertino	1	0
Administração – Noturno	1	0
Ciências Contábeis – Noturno	1	0
Medicina – Integral	1	0
Pedagogia – Noturno	1	0
Pedagogia – Vespertino	0	1
Relações Internacionais – Integral	1	0
Relações Internacionais – Noturno	1	0
Serviço Social - Noturno	1	0
Serviço Social – Vespertino	1	0
Terapia Ocupacional – Integral	1	0
TOTAL	10	1

Fonte: elaboração própria, com base nos dados recebidos pelo e-SIC (2022).

Na UNIFESP, os estudantes surdos ou com deficiência auditiva estão bastante capilarizados, ou seja, distribuídos, cada um em um curso ou período distintos e, pelos dados recebidos, não há nenhum caso de surdez e DA em uma mesma sala ou curso/período. O que mais nos desperta a atenção é que há apenas um estudante surdo em toda a IES e outros 10, com deficiência auditiva.

A UNIFESP conta com uma política robusta (pelo que se depreende do PDI) no tocante à acessibilidade e inclusão. No entanto, para os estudantes surdos, ainda existe um gargalo quanto ao ingresso à Universidade – baixo quantitativo, mesmo tendo campus localizados em regiões com grande concentração populacional.

Tabela 4 - Número de estudantes surdos ou com deficiência auditiva nos cursos de Pós-graduação da UNIFESP

Curso	DA	Surdez
Programa de Pós-Graduação em Educação – Guarulhos	1	0
Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência – Guarulhos	4	0
Programa de Pós-Graduação em Gastroenterologia - São Paulo	0	3
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia do Mar - Baixada Santista	0	1
Programa de Pós-Graduação em Pediatria e Ciências Aplicadas à Pediatria - São Paulo	1	0
TOTAL	6	4

Fonte: elaboração própria, com base nos dados recebidos pelo e-SIC (2022).

A UNIFESP é, das três IES federais do estado de São Paulo, a que mais tem estudantes surdos ou com deficiência auditiva na pós-graduação, apesar de ser a UFSCar a que mais tem estudantes não surdos nessa modalidade, ou seja, matrículas no geral na pós-graduação. Segundo dados enviados pela própria UNIFESP, somente no curso de pós-graduação em Gastroenterologia há três estudantes surdos e, na pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência, quatro estudantes com deficiência auditiva; nos demais, um em cada um dos programas elencados na Tabela 4.

Os números da pós-graduação da UNIFESP podem ser melhor compreendidos se observamos que, desde 2019, a IES realiza a reserva de vagas para pessoas com deficiência, negras, quilombolas e indígenas, por meio da Portaria N° 006, que já sugeria aos programas de pós-graduação a adoção de reserva de vagas de pelo menos 25%. Esse percentual permaneceu na nova portaria PROPGPQ N° 3197/2021 (UNIFESP, 2021b) como medida obrigatória aos programas (de forma proporcional aos dados do Censo), sendo: 50% para pessoas negras e quilombolas; 25% para indígenas e 25% para pessoas com deficiência. A UNIFESP ainda criou, por meio da portaria PROPGPQ N. 4020/2021, o Escritório de Ações Afirmativas - EAf da ProPGPq subordinado à Coordenadoria de Integração Acadêmica (UNIFESP, 2021c).

Dos mais de 13 mil estudantes da graduação da UNIFESP, 0,07% é de pessoas com deficiência auditiva ou surdez e, no mestrado ou doutorado, esse percentual é de 0,22%. Estes são percentuais bastante distintos e mostram ainda um público restrito dentro da IES.

A UFABC é a Universidade mais jovem das três aqui analisadas, teve início “Em 2006, [quando] os primeiros alunos da UFABC iniciavam seu curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia, com um projeto pedagógi-

co diferente de tudo que o sistema de ensino superior brasileiro conhecia e disponibilizava em seu País” (UFABC, 2013, p. 15).

Em 2021, a UFABC tinha 15.869 discentes de graduação (maior quantitativo das três IES analisadas), distribuídos em 30 cursos. Vale ressaltar que, para o ingresso à Universidade, há somente quatro cursos: Bacharelado em Ciência & Tecnologia, Licenciatura em Ciências Naturais e Exatas, Bacharelado em Ciências & Humanidades e Licenciatura em Ciências Humanas, que são áreas básicas de ingresso que depois se ramificam e se desmembram nas demais áreas específicas. A UFABC adota um modelo interdisciplinar. Em contrapartida é, das três IES, a que menos tem estudantes na pós-graduação *stricto sensu*, e que há 29 cursos e 2.069 discentes. Em 2021 contava com 814 docentes e 777 técnicos administrativos efetivos e 281 terceirizados (UFABC, 2021a).

O PDI da UFABC é o que tem mais tempo de duração, pois vai de 2013 a 2022 (oito anos) e ressalta que as políticas afirmativas no âmbito da UFABC “pretendem [...] oferecer uma oportunidade às parcelas populares mais carentes, advindas das escolas públicas, às pessoas com deficiência e àquelas que sofrem com a discriminação étnico-racial” (UFABC, 2013, p. 72). No item: “Metas e diretrizes para inclusão social, políticas afirmativas, ingresso e permanência”, ressalta a necessidade da ampliação das políticas afirmativas para as pessoas com deficiência para, assim, criar “condições objetivas para o sucesso escolar deste grupo, com recursos humanos e tecnologias assistivas apropriadas, e a sensibilização da comunidade para a remoção das barreiras atitudinais” (2013, p. 81). No tocante à acessibilidade, esclarece que: “É necessário tornar as dependências da UFABC cada vez mais amigáveis ao usuário e àqueles com necessidades especiais, através do uso das tecnologias apropriadas e por meio de medidas facilitadoras” (2013, p. 147).

Por meio da portaria nº 114, de 23 de abril de 2019, composta por representantes da comunidade acadêmica (docentes, técnicos administrativos e estudantes) a instituição realizou um relatório publicado em 2020, denominado: “Revisitando o PDI 2013-2022”. Entre vários pontos levantados para o próximo PDI, destacamos alguns relativos à pessoa com deficiência: a) “Ademais, conclui que é necessária uma atenção permanente e ampliada às ações voltadas à permanência de estudantes PCD” (UFABC, 2020, p. 36), sobretudo, recomendam ainda a necessidade de metas quantitativas para as políticas de ações afirmativas; b) “Para o próximo PDI, especificamente, a recomendação é que sejam definidas metas a constar do documento para as seguintes áreas e/ou os temas” (UFABC, 2020, p. 59); no item 2, pontuam: ações afirmativas e de inclusão e permanência.

Tabela 5 - Número de estudantes surdos ou com deficiência auditiva dos cursos de graduação da UFABC

Curso	DA	Surdez
Bacharelado em Ciência e Tecnologia	17	2
Bacharelado em Ciências e Humanidades	9	0
Engenharia Aeroespacial	2	0
Engenharia Ambiental e Urbana	1	0
Engenharia de Materiais	2	0
Engenharia de Instrumentação Automação e Robótica	2	0
Engenharia da Informação	1	0
Políticas Públicas	1	0
Relações Internacionais	1	0
TOTAL	36	2

Fonte: elaboração própria, com base nos dados recebidos pelo e-SIC (2022).

A UFABC é, das Universidades aqui analisadas, a que mais tem estudantes com deficiência auditiva e surdez. Somente no curso de ingresso, no Bacharelado em Ciência e Tecnologia, há 17 estudantes com deficiência auditiva e dois surdos. Os outros nove estudantes com deficiência auditiva estudam no Bacharelado em Ciências e Humanidades e, nos demais cursos, há um ou dois em cada um.

Embora a UFABC seja a que tem a maior quantidade de estudantes na graduação, ao observar os editais de ingresso na IES, observa-se que a universidade ofertou, para 2022, 1.988 vagas, a UFSCar, 2.893, e a UNIFESP, 2.948. Percebe-se, assim, que a UFABC é, das três IES, a que oferta menos vagas, mesmo tendo o maior quantitativo na graduação. Essa aparente discrepância pode ser compreendida pelo fato de possibilitar ao estudante ter até três diplomas (um do curso de ingresso e dois de cursos específicos) com um único ingresso na IES, devido a seu projeto pedagógico diferenciado e interdisciplinar, o que vai “segurando” os estudantes e criando bolsões de maior permanência na IES.

Tabela 6 - Número de estudantes surdos ou com deficiência auditiva nos cursos de Pós-graduação da UFABC

Curso	DA	Surdez
Pós-Graduação em Biosistemas	0	2
TOTAL	0	2

Fonte: elaboração própria, com base nos dados recebidos pelo e-SIC (2022).

Na pós-graduação da UFABC, há dois estudantes surdos que cursam Biossistemas. Das instituições pesquisadas, é a que menos tem estudantes matriculados nesse nível de ensino e, também, a que menos tem o público aqui analisado. Por meio da resolução N° 78/2021, foi instituída a Política de Ações Afirmativas de acesso e permanência nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* da UFABC para pessoas autodeclaradas negras (pretas e pardas), indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis) e pessoas refugiadas ou solicitantes de refúgio. No entanto, na resolução citada, só há a definição de um percentual para as pessoas pretas e pardas (30%) e para todos os demais públicos mencionados, a resolução prevê: “Além do número total de vagas ofertadas por cada programa de pós-graduação, os programas devem crescer ao menos uma vaga (sobrevaga) para cada uma das categorias de identificação” (UFABC, 2021b).

Para as pessoas com deficiência, na resolução da pós-graduação da UFABC, há menção aos recursos de acessibilidade, de tecnologia assistiva ou qualquer tratamento diferenciado necessário, no que concerne às solicitações para adaptações específicas para as etapas do processo seletivo, para que haja igualdade de condições. Em relação à permanência (um diferencial com relação às demais IES), a resolução em pauta elenca que a distribuição das bolsas de Mestrado e Doutorado pelos Programas de Pós-Graduação deverá priorizar pessoas autodeclaradas dentro das categorias contempladas na resolução supracitada (UFABC, 2021b).

Dos mais de 15 mil estudantes da graduação da UFABC, 0,23% é de pessoas com deficiência auditiva ou surdez e, no mestrado ou doutorado, esse percentual é de 0,09%. Estes percentuais são bastante distintos e mostram ainda um público restrito dentro da IES.

Na análise dos três PDIs das instituições, identificou-se que, no da UFABC, há uma menção clara às pessoas surdas (na visita ao PDI), ao esclarecer sobre a Escola Preparatória da UFABC - EPUFABC, cujas vagas “[...] são exclusivas para estudantes que tenham cursado ou estejam cursando o ensino médio em escolas públicas – havendo ainda reserva de vagas para estudantes surdos, refugiados ou solicitantes de refúgio, trabalhadores terceirizados da UFABC, e transexuais ou travestis” (UFABC, 2020, p. 10, grifo nosso). Com relação a Libras, nada menciona. No PDI da UFSCar, a pessoa surda não aparece, apenas o termo Libras, se referindo ao curso de graduação que há na instituição. Já na UNIFESP, há uma menção à acessibilidade em Libras, na qual: “As novas páginas ofertadas pela STI deverão ter recursos de acessibilidade assegurados como os atalhos acessíveis, intérprete de libras, mapa do site e o direcionamento para uma página onde constarão todas as notícias” (UNIFESP, 2022, p. 210). E, por fim, menciona que: “O número de eventos de extensão também tem

aumentado nos últimos anos, não somente pelos eventos científicos como eventos voltados para comunidade como é o caso do ESC (Encontro dos Surdos com as Ciências)” (UNIFESP, 2022, p. 84).

Nos percentuais apresentados dos estudantes no geral em comparação às matrículas de pessoas surdas ou com deficiência auditiva nas IES analisadas, temos que a UFABC é a que, percentualmente, tem mais estudantes no geral e, também, aqueles com surdez ou deficiência auditiva na graduação (0,23%) e, na pós-graduação, tal Universidade, proporcionalmente, é a que menos tem estudantes surdos ou com deficiência auditiva (0,09%). Já a UNIFESP é a que mais tem estudantes com tais características na pós-graduação (0,22%) e a que menos tem estudantes surdos ou com deficiência auditiva na graduação (0,07%). Apesar de ser a UFSCar a única das três IES a oferecer o curso de graduação e pós-graduação em que estudam especificamente o público da Educação Especial, ela sempre está no “meio” (nem a que mais tem, proporcionalmente, estudantes surdos e com deficiência auditiva na graduação e pós-graduação, nem a que menos tem).

O estado de São Paulo é o que tem o maior quantitativo da população brasileira, assim como das matrículas na Educação Básica e também da Educação Superior. Segundo os dados do censo da Educação Superior, em 2020, foram registradas 8.680.354 matrículas no Brasil, das quais 2.075.171 são do estado de São Paulo, o que representa cerca de 24% das matrículas em um único estado da federação. Em 2010, segundo o censo demográfico, o Brasil contava com 190.755.799 habitantes e, destes, 41.262.199 são residentes no estado de São Paulo, o que representa 21,63% da população brasileira (IBGE, 2022).

Com relação às pessoas com grande dificuldade em ouvir ou que não conseguem ouvir de modo algum (desconsiderando os “com alguma dificuldade”, de acordo com a nota técnica 001/2018b), temos no Brasil uma população com 2.143.173 pessoas com deficiência auditiva (1,12% da população brasileira) e, destas, 436.054, o que representa cerca de 20,34%, residem no Estado de São Paulo. Conforme Tabela 7.

Tabela 7 - Dados do IBGE sobre pessoas com deficiência auditiva no Brasil e Estado de São Paulo

População	Brasil	São Paulo
Com e sem deficiência	190.755.799	41.262.199
Deficiência auditiva - Não consegue de modo algum	344.206	90.424
Deficiência auditiva - Grande dificuldade	1.798.967	345.630

Fonte: elaboração própria, com base no Sidra (IBGE, 2022).

Apesar de toda a representatividade do estado de São Paulo, temos um grupo de pessoas surdas e com deficiência auditiva pouco representativa nas Universidades Federais paulistas, se considerarmos, por exemplo, que nas três IES investigadas o número de estudantes na graduação e pós-graduação *stricto sensu* passa dos 55 mil e, destes, 87 são estudantes com deficiência auditiva e surdez, representando cerca de 0,15% das matrículas. Destaque-se que, em sua maioria, são estudantes com deficiência auditiva.

Segundo Rocha (2019), a deficiência auditiva pode ter grandes variações entre os estados brasileiros (e/ou entre as IES, já que analisa, em sua tese, a Educação Superior) e são, por vezes, contabilizados de forma distinta. Isso pode ocorrer “por dificuldades na identificação desse público (se tornando em alguns casos invisíveis) ou ainda pelo fato de que, por demandarem poucas adequações em sala de aula, não são, por vezes, caracterizados como pessoas com deficiência” (p. 173). Essa é a explicação para o fato de haver, na UFABC, 36 estudantes com deficiência auditiva na graduação e, na UNIFESP, esse percentual se reduzir para menos de 70% desse quantitativo. Ou, ainda, por haver na pós-graduação da UNIFESP seis estudantes com deficiência auditiva e, na UFABC, nenhum. Já com relação aos estudantes surdos, parece haver uma linearidade dos quantitativos de matrículas na graduação. Na UFSCar, por exemplo, há sete estudantes surdos; na UFABC, dois; e, na UNIFESP, um. Na pós-graduação, temos a UNIFESP com quatro, UFSCar com três e UFABC com dois estudantes surdos

Na tese de Rocha (2019), a possibilidade levantada para as discrepâncias encontradas na contagem de estudantes com deficiência auditiva está também baseada na demanda pelos serviços, uma vez que: “quando um estudante demanda poucas mudanças no ambiente para melhor recebê-lo, isso, por vezes, pode torná-lo invisível nas IES (pelo menos para fins de registro)” (p. 208). O que também evidenciamos nos números recebidos dos estudantes com deficiência auditiva nas IES aqui analisadas, pois: “Na Educação, a preocupação está mais no sentido de adequações metodológicas do que nos números, e isso faz com que, muitas vezes, deficiências que demandam poucas adequações sejam praticamente desconsideradas” (p. 174). No entanto, o que mais nos inquieta na presente pesquisa é o fato de tão poucas pessoas surdas e com deficiência auditiva estarem acessando à Educação Superior no Brasil, mesmo após as diversas legislações existentes que garantem esse ingresso.

Considerações finais

A Lei N° 13.409 de 2016 (BRASIL, 2016) veio reparar (ou tentar reparar) uma demanda social para corrigir a existência do baixo percentual

de pessoas com deficiência na Educação Superior. Passou então a vigorar a reserva legal de vagas para esse público, por anos excluídos e marginalizados pelas políticas públicas e pelas instituições. Os impactos da lei supracitada ainda precisam ser mais bem analisados, sobretudo levando em consideração séries históricas, pois o retrato que se vê atualmente ainda é pouco contemplativo das diferenças. O quantitativo de pessoas com deficiência ainda é baixo e nos faz levantar questionamentos como o apresentado por Rocha e Lacerda (no prelo): “[...] se no IBGE (2010) temos uma população de pessoas com deficiência em torno de 8,1%, qual a razão de, na educação básica, esse percentual ser cerca de 2,6% e na educação superior cerca de 0,56%?” (p. 17).

Ressaltamos, ainda, que a Lei N^o 13.409 refere-se especificamente aos cursos de graduação e aos cursos técnicos de nível médio, não contemplando a pós-graduação. No entanto, as três IES analisadas têm reserva de vagas na pós-graduação, sendo a da UNIFESP a mais antiga orientação encontrada, primeiro como recomendação e, depois, como forma regimental nos programas de pós-graduação.

Ao analisar as matrículas de estudantes surdos e com deficiência auditiva nas três universidades federais localizadas no estado de São Paulo, objeto da presente pesquisa, ainda é possível ver um cenário no qual tais estudantes têm chegado de forma tímida às IES, apesar de o estado de São Paulo ser o maior em população de pessoas com e sem deficiência. Assim, os percentuais nas universidades federais paulistas não são proporcionais a essa população contada pelo IBGE, visto que se evidencia um baixo quantitativo ainda desse público, o que nos leva a indagar: será que existem universidades públicas sem representação de estudantes surdos ou com deficiência auditiva? Ou que a pessoa surda seja uma, como ocorre na graduação da UNIFESP?

As políticas públicas nesse contexto são de suma importância, uma vez que só com elas é que se pode construir uma universidade cada vez mais plural. Para Rocha, Lacerda e Lizzi (2022): “Fica evidente, por exemplo, que faltam políticas públicas mais efetivas para o ingresso desse público, haja vista sua presença ser de apenas 0.47% das matrículas no geral [na Educação Superior]” (p. 21).

Investigações mais pontuais são cada vez mais necessárias, uma vez que, quanto maior for a amostra ou a população analisada, menores são as distorções encontradas. Além disso, quando analisamos cenários mais regionalizados, como aqui proposto, temos panoramas bem próximos ao vivenciado pelos sujeitos alvo da pesquisa. Assim, cada vez mais pesquisas devem contribuir para que políticas públicas mais efetivas sejam propostas nesse cenário.

Referências

- BISOL, Cláudia Alquati; VALENTINI, Carla Beatris; SIMIONI, Janaína Lazzarotto; ZANCHIN, Jaqueline. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 147-172, 2010. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/190>. Acesso em: 30 jul. 2022.
- BRANCO, Ana Paula Silva Cantarelli; ALMEIDA, Maria Amélia. Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 24, p. 45-67, 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011.
- BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 29 dez. 2016.
- BRASIL. **Ciência sem fronteiras. Brasil**. 2018a. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/metas>. Acesso em: 07 mar. 2022.
- BRASIL. **Glossário da Educação Especial – Censo Escolar 2021**. Brasília: MEC/Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/Glossario_da_Educacao_Especial_Censo_Escolar_2020.pdf. Acesso em 28 abr. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); LDB (1996); Lei Darcy Ribeiro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 23 dez. 1996, Seção 1, Página 27833.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Referenciais de acessibilidade na Educação Superior e a avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf. Acesso em: 31 ago. 2022.
- BRASIL. **Nota técnica 01/2018**: Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico de 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington. S. l.: IBGE, 31 jul. 2018b. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/metodologia/notas_tecnicas/nota_tecnica_2018_01_censo2010.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.
- DAROQUE, Samantha Camargo; PADILHA, Anna Maria Lunardi. Alunos Surdos no Ensino Superior: uma discussão necessária. **Comunicações (UNIMEP)**, v. 19, p. 23-32, 2012.

e-SIC (2022). Disponível em: <https://falabr.cgu.gov.br/Login/Identificacao/Identificacao.aspx?idFormulario=3&tipo=8&ReturnUrl=%2fpublico%2fManifestacao%2fRegistrarManifestacao.aspx%3fidFormulario%3d3%26tipo%3d8%26origem%3didp%26modo%3d>

FERRARO, Alceu Ravello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr., 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel (Org.); SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. v. 1. p. 120.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p.57-63, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Sistema IBGE de Recuperação Automática – SIDRA**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível: <https://sidra.ibge.gov.br/>.

PASIAN, Mara Silva; ROCHA, Luiz Renato Martins da. 20 anos de reconhecimento de Libras: o que aconteceu na educação de surdos? **SciELO Preprints**, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.4436. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4436>. Acesso em: 22 jul. 2022.

ROCHA, Luiz Renato Martins. **Panorama nacional dos estudantes público-alvo da educação especial na educação superior**. 2019. 276 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; SANTOS, Lara Ferreira dos. O que dizem os estudantes surdos da Universidade Federal de Santa Maria sobre a sua permanência no ensino superior. **Práxis Educativa** (impresso), v. 12, p. 826-847, 2017.

ROCHA, Luiz Renato Martins; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LIZZI, Elisângela Aparecida Silva. Perfil dos estudantes público-alvo da educação especial na educação superior brasileira antes da lei de reserva de vagas. **Práxis Educacional** (online), v. 18, p. 1-25, 2022.

ROCHA, Luiz Renato Martins; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Mapeamento estatístico da Educação Especial: retratos da realidade brasileira. **Revista Educação e Cultura Contemporânea (REEDUC)**. (no prelo).

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María Del Pilar Baptista. **Metodologia da pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANCHES, Isabel Rodrigues; SILVA, Polliana Barboza da. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro: O caso de um curso de Pedagogia. *Revista Portuguesa de Educação*, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 155-172, 2019. DOI: 10.21814/rpe.14955. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14955>. Acesso em: 30 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR). **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI: Vigência 2018 - 2022**. São Carlos, 2021. Disponível em: https://sei.ufscar.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=737423&id_orgao_publicacao=0. Acesso em: 08 ago. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR). **Política de ações Afirmativas na Pós-Graduação – UFSCar**. São Carlos, 2020. Disponível em: <https://www.propg.ufscar.br/pt-br/assets/arquivos/gestao-do-conhecimento/normas/politica-de-acoes-afirmativas.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR). **Resolução COPG N° 13, de 25 de abril de 2022**. São Carlos, 2022c. Disponível em: <https://www.spdi.ufscar.br/arquivos/planejamento/pdi/pdi-ufscar-2018-2022.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR). Site Institucional. São Carlos. 2022a. Disponível em: <https://www.ufscar.br/>. Acesso em: 23 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR). **UFSCAR em números**. São Carlos. 2022b. Disponível em: <https://www.spdi.ufscar.br/informacao-institucional/indicadores-1/ufscar-em-numeros>. Acesso em: 23 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). **Recursos Humanos**. São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.unifesp.br/reitoria/indicadores/recursos-humanos/81-recursos-humanos/101-2018-recursos-humanos#nivel_cargos_tae. Acesso em: 22 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). **Apresentação: Unifesp em Números & Indicadores**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.unifesp.br/reitoria/indicadores/apresentacao>. Acesso em: 11 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). **Plano de Desenvolvimento Institucional -2021 -2025**. São Paulo, 2021a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1jfhmaYxeBF8RO2xgtmkLZH0IWUz6XIN/viewf>. Acesso em: 08 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). **Portaria PROPGPQ N. 3197/2021**. São Paulo, 2021b. Disponível em: <https://www.unifesp.br/campus/sjc/images/SJC/04-POS-GRADUCAO/PROFMAT/>

PORTARIA_PROPGPQ_N. 3197-2021___DISPES_SOBRE_AS_AES_AFIRMATIVAS_NA_UNIFESP_2.pdf. Acesso em: 08 ago. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). **Portaria PROPGPQ N. 4020/2021**. São Paulo, 2021c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (UFABC). **Plano de Desenvolvimento Institucional UFABC (2013-2022)**. Santo André, 2013. Disponível em: <https://propladi.ufabc.edu.br/images/pdi/livro%20pdi.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (UFABC). **Resolução N° 78/2021 - CPG**. Santo André, 2021b. Disponível em: <https://propg.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/resolucao-78-2021-cpg.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (UFABC). **Revisitando o PDI 2013-2022**: relatório final do Grupo de Trabalho instituído pela portaria da Reitoria N° 114, de 23/04/2019. Santo André, 2020. Disponível em: https://propladi.ufabc.edu.br/images/pdi/boletim_servico_ufabc_1003_ato_decisorio_189_2020_anexo.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (UFABC). **UFABC em Números**. Santo André, 2021a. Disponível em: <https://propladi.ufabc.edu.br/informacoes/ufabc-em-numeros>. Acesso em: 8 ago. 2022.

VIANA, Marcos Vinícius Guimarães; GOMES, Márcia Regina; **Desafios do aluno Surdo no Ensino Superior**. *Revista Espaço*, [S. l.], v. 53, n. 1, p. 197-214, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.20395/re.v0i53.654>. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/654/703>. Acesso em: 30 jul. 2022.

CAPÍTULO 3

POSSIBILIDADE DE AVALIAÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) DE ESTUDANTES SURDOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA BILÍNGUE¹

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Alice Almeida Chaves de Resende

Introdução

O presente artigo foi tecido no âmbito de um estudo mais amplo que buscava principalmente ampliar os conhecimentos sobre o ensino do português escrito como segunda língua (L2) para alunos surdos do Ensino Fundamental. Nesse sentido, nosso foco recairá sobre possíveis práticas pedagógicas direcionadas para a avaliação das produções em Libras de estudantes surdos.

Pesquisas apontam que a condição da surdez não impede que alunos surdos cresçam lendo e escrevendo com compreensão, e cabe à escola promover condições para que isso se efetive. No Brasil, existem trabalhos de qualidade em acordo com o modelo bilíngue de educação para surdos. Trata-se de experiências isoladas, contudo exitosas, divulgadas na esfera acadêmica (ALMEIDA *et al.*, 2015; CAMATTI; LUNARDI-LAZZARIN, 2012; COSTA, 2020; LACERDA; MARTINS; MARTINS, 2011; LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016; SOUZA, 2019).

O espaço investigado neste artigo é uma dessas experiências, e, por meio de uma sala de aula na qual as docentes participam de discussões sobre sua prática, realizam formação em serviço e formação acadêmica às quais permitem analisar e repensar suas práticas; assim, é possível distinguir estratégias didáticas que podem somar-se ao que vem sendo produzi-

¹ Projeto em Parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Carlos - SP e Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Processo FAPESP 2012/17730-9.

do para um aprofundamento sobre o ensino e aquisição da leitura e escrita por estudantes surdos.

Nesse contexto, é possível perceber o quão indispensáveis são o cuidado e o conhecimento sobre o desenvolvimento dos estudantes surdos quando da escolha e formulação do espaço, da disciplina e do profissional que irão atender essas pessoas no espaço educacional. O ambiente escolar deve estar bem equipado com recursos materiais e humanos que permitam melhor aproveitamento das características da língua de sinais no processo de construção conceitual de estudantes surdos.

Cabe destacar o papel fundamental do professor bilíngue para inserir seus alunos em interações dialógicas que aproximam e diferenciam as duas línguas que serão: primeira língua (língua de conforto) e segunda língua para os surdos. Em relação à Libras, também é importante marcar que seu desenvolvimento não é linear. São as relações discursivas que vão colocar a língua em ato, em fluxo, e é na situação viva da dialogia que o sujeito vai avançando em sua constituição discursiva e no domínio desta língua. A língua é viva e se constrói nos desafios cotidianos das relações sociais (VOLÓCHINOV, 2017).

A compreensão do português escrito se efetua primeiramente pela Libras, e cada aluno atravessa esse processo de forma singular, até que possa com autonomia ler e escrever textos em português sem o apoio exterior da língua de sinais. Embora a fala interior dos alunos permaneça acontecendo em sua primeira língua, qualquer processo de escrita será, primeiramente, um processo tradutório (VYGOTSKY, 1994). Dessa forma, pôde-se encontrar palavras que são mais trabalhadas e mais significativas, que são lidas em caráter de simbolismo direto, e outras que necessitam ser relacionadas e significadas em um procedimento extenso de tradução-conceituação-narrativa-desenho-reconto (FORMAGIO; LACERDA, 2016), indicando fundamentos para as práticas pedagógicas voltadas para esse público.

No contexto estudado, focalizaremos uma sala multisseriada (de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental), na qual os alunos se encontram em diversos níveis, desde a aquisição de linguagem até em processo de leitura e escrita autônoma. A atuação das professoras bilíngues revela aspectos sobre o ensino de português escrito como segunda língua e que são modificados segundo as necessidades e seriação dos alunos, mostrando possibilidades de adequação das propostas, de forma a atender às necessidades formativas de cada um deles neste espaço heterogêneo (LACERDA *et al.*, 2021). A Libras é elemento fundamental, mas a utilização desta língua constitutiva dos alunos surdos por si só não basta. Há modos de se trabalhar em Libras, estratégias que dependem da competência do professor em enxergar a teia conflituosa que entrelaça as duas línguas. O

papel mediador do professor para a emergência e consolidação da Libras pelos alunos é indispensável.

Esse papel mediador também se amplia para práticas que favoreçam a interação entre pares. A língua e a linguagem se desenvolvem nas relações sociais, e a pluralidade de relações favorece o desenvolvimento. Assim, práticas menos dirigidas na perspectiva de os alunos se colocarem de maneira mais criativa como interlocutores ativos são absolutamente necessárias (LACERDA; GRACIA; JARQUE, 2020). Além disso, a habilidade de produzir textos é a meta no ensino da língua portuguesa; logo, o próprio texto deve ser alçado à máxima importância e trabalhado com esmero nas interações em língua de sinais. Nesse sentido, as práticas apontam para a premência de produção de materiais em Libras para uso pedagógico. A sala de aula tem, quase que exclusivamente, dependido de textos em Libras (enunciados em Libras em diferentes gêneros do discurso) produzidos pelos próprios alunos e professores, restringindo o universo discursivo a ser explorado.

Nesse contexto, vamos focalizar modos de melhor conhecer a produção de/em Libras dos estudantes surdos. Para tal apresentaremos uma proposta de avaliação que pode oferecer parâmetros mais objetivos sobre a evolução dos alunos no que se refere à Libras.

Avaliação da Libras produzida pelos alunos: possibilidades

Especificamente na etapa inicial do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano – ciclos I e II), sala na qual foi realizado o presente estudo, um dos fatores principais que resultam na opção pela organização de um ensino bilíngue inclusivo é o número reduzido de alunos surdos matriculados nas redes das secretarias de educação. Mesmo em municípios de grande porte, o número de surdos em idade escolar correspondente a cada etapa de ensino pode ser pouco expressivo, para a mobilização somente de um número pequeno de classes bilíngues indicando a necessidade de agrupar os alunos em algumas unidades escolares polos de educação bilíngue de surdos. Ampliar esse número para atender a todas ou a maioria das escolas de uma rede seria inviável, já que muitos alunos surdos permaneceriam isolados, sem pares usuários de sua língua para trocas linguísticas e de aprendizagem, e também pela escassez de profissionais fluentes em Libras (LACERDA; LODI, 2009; LACERDA, SANTOS; MARTINS, 2016).

Na escola onde foi realizada a presente pesquisa não foi diferente: com o reduzido número de alunos surdos no município, todos foram agrupados em uma mesma escola (unidades escolares polos de educação bilíngue de surdos) e, por inviabilidade de criação de várias salas com poucos alunos, foram matriculados em uma única sala com duas professoras bilíngues. Cada uma das duas professoras é responsável por um ciclo (Ciclo

I – 1º ao 3º ano e Ciclo II – 4º e 5º anos), mas igualmente responsáveis pelo todo, caracterizando, assim, como uma “sala multisseriada língua de instrução Libras”.

Uma sala multisseriada é composta por alunos de diferentes séries, cabendo ao professor conduzir a aprendizagem de modo a ir vencendo, para cada criança, o currículo próprio da sua série. O tema a ser trabalhado é o mesmo com todos os alunos; entretanto, há aprofundamento diverso no tipo de atividade a ser realizada com cada um. O modo como é feito o aprofundamento do tema é decidido pelo professor, variando de acordo com cada seriação. A sala é organizada como multisseriada devido à opção de agrupar diversos alunos que são usuários de Libras na mesma turma, a fim de propiciar trocas dialógicas na língua. Caso os alunos não possuam outras pessoas que se comuniquem em Libras no seu mesmo ambiente, não há como vivenciar a língua, o que se torna um obstáculo para a Libras se desenvolver.

No ambiente de sala multisseriada, os alunos têm a oportunidade de ver outros alunos estruturando discursos em Libras, ora mais elaborados ora mais restritos, tendo modelos diversificados para colaborar em seu desenvolvimento em Libras. Nesse sentido, o objetivo fundamental da sala multisseriada é que a circulação da Libras proporcione competência, desenvolvimento e domínio dos alunos sobre a mesma (LACERDA; GRÀCIA; JARQUE, 2020; LACERDA; LODI, 2009; LACERDA, SANTOS; MARTINS, 2016).

É importante considerar as especificidades dos ciclos em que os alunos se encontram. A presença de duas professoras permite que cada uma fique responsável por um grupo de alunos dentro do ciclo e prepare as atividades a partir das necessidades de cada um deles. A questão do uso do mesmo espaço na sala de aula ocorre devido ao número reduzido de estudantes para cada ano escolar e à necessidade da interação com usuários da Libras em diferentes níveis de fluência para o desenvolvimento da linguagem. Portanto, é benéfico o agrupamento, mas existem momentos em que os alunos se separam diante das necessidades pedagógicas dentro do ciclo em que estão matriculados.

Papel da Libras no desenvolvimento cognitivo e de linguagem das crianças

Todos os alunos participantes surdos deste estudo vêm se comunicando no espaço escolar em Libras. Todos chegaram com conhecimentos restritos em língua de sinais, ou ainda com sinais criados no ambiente doméstico, mas a convivência cotidiana com pares fluentes em língua de sinais e professores bilíngues faz com que aos poucos todos se tornem mais ou menos fluentes (segundo suas capacidades e dificuldades), vivenciando um ambiente de trocas linguísticas bastante efetivas.

Além disso, a Libras é a língua de instrução entre estes alunos e professores, permitindo a discussão sobre os conteúdos e sua apropriação. Também nos contextos de ensino de Língua Portuguesa a Libras é a língua de instrução, e ambas (Libras/Língua e Portuguesa) são colocadas constantemente em contraste de modo que os alunos percebam que são duas línguas com gramáticas e soluções linguísticas diferentes, mas que podem fazer circular significados pretendidos, cabendo ao enunciador escolher como e em qual modalidade dizer aquilo que pretende, segundo seu interlocutor.

Comprovadamente a alfabetização de surdos não ocorre nos moldes daquela realizada pelos alunos ouvintes. Exemplo disso são as atividades que fazem de produção textual baseadas em vídeos filmados para o contraste da gramática da Libras e do Português. Essas análises só são possíveis em um contexto bilíngue no qual professores e alunos tomam a Libras como primeira língua e desenvolvem um trabalho metalinguístico para chegar à construção do Português como segunda língua.

Assim, o trabalho do professor é intenso no sentido de convencimento e mediação, permeado por diversas estratégias de motivação, como elogios, questionamentos, dicas, para que os alunos realizem uma determinada atividade, percebam conceitos, significados e aprendam palavras em português, por exemplo.

É fato que grande parte das crianças surdas, filhas de ouvintes, possuem um entrave linguístico estabelecido nas relações diárias e familiares, o que dificulta a elaboração de conhecimentos sobre o mundo e a inserção nas práticas cotidianas de letramento. Aspectos rotineiros na sala de aula evidenciam essa escassez de conhecimento de mundo pelos alunos. Ao serem inseridos na sala multisseriada, a grande maioria não conhece aspectos como: pessoas possuem nome e sobrenome, o endereço da casa onde vivem, a relação de parentesco com as pessoas que moram dentro da mesma casa, não têm o conceito de cidade, estado e país, entre muitos conhecimentos de mundo que escapam a eles, dadas as poucas interlocuções em Libras a que têm acesso.

Nas práticas escolares é a língua de sinais que possibilita a vivência em experiências em que a escrita esteja envolvida, como contar histórias, relatar eventos vivenciados, entre outros, construindo uma familiaridade com a Língua Portuguesa através da leitura feita, primeiramente, pelo professor, que permita a formulação de hipóteses sobre as relações entre as duas línguas (ALMEIDA, 2016).

A compreensão dos sentidos veiculados pelo português escrito se efetua primeiramente pela Libras, e cada aluno se mostra em um momento diferente desse processo. Essa via se tornará gradualmente reduzida, até que se possa com autonomia ler e escrever textos em português, sem o apoio exterior da língua de sinais (FORMAGIO; LACERDA, 2016). A Li-

bras é ferramenta fundamental, mas a utilização desta língua constitutiva dos alunos surdos por si só não basta. Existem modos de se trabalhar em Libras, estratégias que dependem da competência do professor em perceber as necessidades conceituais dos alunos.

Um aspecto de suma importância é que a Libras e a Língua Portuguesa se diferenciam quanto à estrutura e quanto ao modo de funcionamento: apropriar-se da linguagem escrita exige da criança um alto grau de abstração em relação ao mundo e aos objetos, alcançado, unicamente, no decorrer do desenvolvimento da Libras. Ao argumentar sobre esta questão, Lodi (2013) aponta que a escrita é entendida como uma linguagem no pensamento, estabelecendo, desse modo, uma relação com a linguagem interior e construída no processo de apropriação da primeira língua. Segundo Vigotsky (1994, p. 231), “se o desenvolvimento da linguagem exterior precede a interior, a linguagem escrita aparece depois da interior e pressupõe sua existência”. No entanto, embora seu desenvolvimento dependa de um diálogo contínuo com o discurso interior, diferencia-se deste por ser desenvolvida e refinada ao máximo. Dessa forma, no caso das crianças surdas, cuja aprendizagem pressupõe aprender outra língua, é necessário que seja propiciado a elas o estabelecimento de um diálogo com sua primeira língua, a Libras (LODI; MOURA, 2006).

Diante dos apontamentos de Vigotsky (1989), Lodi e Moura (2006) destacam o fato de que esse processo deve ser continuamente cuidado, já que aprender uma segunda língua depende de certo grau de maturidade na primeira língua, assim, aprender uma segunda língua se constitui em um processo singular, que tem como ponto de partida os repertórios semânticos da primeira língua; construídos ao longo do desenvolvimento.

Sobre o Narrar

O desenvolvimento da capacidade de narrar em crianças é algo corriqueiro, facilmente observável, especialmente quando a criança brinca ou está diante de outros interlocutores, sejam eles adultos ou crianças. Todavia, a emergência da narrativa pode ser mais dificilmente observada quando o desenvolvimento de linguagem como um todo está prejudicado. Tal fato frequentemente ocorre com crianças surdas, filhas de pais ouvintes, que ficam expostas, em seu ambiente doméstico, apenas à língua oral utilizada por seus familiares e não podem, justamente por seu déficit auditivo, desenvolver-se plenamente na língua à qual estão expostas. A função narrativa fica bastante comprometida nessas crianças que não têm a oportunidade de um desenvolvimento linguístico adequado e que, poucas vezes, contam com interlocutores capazes de efetivamente interpretar suas manifestações de linguagem, atribuindo-lhes sentido e favorecendo sua constituição enquanto narradores de fatos, experiências e dados de sua imaginação.

Em relação à aquisição da linguagem, estudos apontam que crianças surdas congênitas, com acesso a uma língua de sinais proporcionada por pais surdos, desenvolverão linguagem sem qualquer deficiência ou atraso (BELLUGI *et al.*, 1993). Já crianças surdas, filhas de pais ouvintes, estão, em geral, submetidas a situações de comunicação dificultadas e a uma exposição constante à língua oral que não é uma língua acessível a elas. Um dos fatores essenciais para o processo de aquisição de linguagem do surdo é o acesso e a qualidade de interação com o outro e a identificação do surdo com a língua utilizada. Segundo LODI (2004), por ser a língua de sinais uma língua completa e única, ela é capaz de permitir a entrada dos sujeitos surdos na linguagem e constituí-los como sujeitos linguísticos, e esta deve ser adquirida o mais cedo possível e de maneira natural. Quando a família se envolve nesse processo e passa a aprender a língua de sinais, acaba propiciando que esta língua seja mais valorizada em sua aquisição, favorecendo seu desenvolvimento, todavia o envolvimento das famílias ouvintes nem sempre é possível ser verificado (LACERDA; NASCIMENTO, 2017).

A linguagem é social e acontece pela interação e pelas trocas entre as pessoas. Tais trocas vão se modificando ao longo do desenvolvimento, pois implicam possibilidades e ajustes entre os interlocutores. Toda criança passa por processos de imitação, por meio dos quais vai conhecendo, descobrindo e aprendendo sobre as coisas do mundo. Em um primeiro momento, ela imita o outro, tomando-o como um espelho, e é pela ação do outro – imitada – que a criança vai se apropriando dos conhecimentos de mundo. Aos poucos ela descobre aspectos novos e passa a explorar o mundo ao seu redor, que até então era desconhecido, e começa a agir de forma mais autônoma. Ela vai interiorizando a linguagem, que colabora também para organizar sua atividade mental, construindo seu pensamento, favorecendo que ela passe a se expressar sozinha, mais autonomamente (VYGOTSKY, 1994).

Nesse contexto, a criança descobre a palavra e vai percebendo a linguagem como um processo dinâmico, pleno de múltiplos sentidos e significados. Para Góes (1998), muito nova a criança ouvinte é colocada na “ordem do discurso”. O interlocutor adulto, colabora para que a linguagem da criança flua e lhe permita as atitudes discursivas que a levem a aprender a identificar aspectos importantes da língua da qual ela irá se apropriar. Contudo, os surdos, em geral, têm pouca oportunidade para este aprendizado, já que, na maioria das vezes, não têm acesso à língua utilizada por seus pais (ouvintes), apresentando, frequentemente, atraso de linguagem.

Assim sendo, a criança surda vai interagindo, no decorrer de sua infância, com inúmeras pessoas, buscando diferentes modos de comunicação. Ela se comunica basicamente com ouvintes, porém, mais cedo ou mais tarde, acaba surgindo uma possibilidade de interação com um surdo que utiliza a língua de sinais, e a criança surda, então, entra em contato com

essa língua. A língua de sinais permite à criança surda significar o mundo e a si própria, já que essa tem papel constitutivo na subjetividade. Nesse sentido, quanto mais tardia a aquisição, mais comprometido pode ficar o desenvolvimento do sujeito (GÓES, 1996).

Uma criança que está em contato com a língua de sinais desde pequena tem possibilidades bem desenvolvidas para comunicar seus desejos, necessidades, opiniões etc. Nesse sentido, o acesso precoce à língua de sinais é fundamental para que a criança surda se desenvolva linguisticamente inclusive no que diz respeito à sua capacidade para narrar.

O desenvolvimento do discurso narrativo infantil

Com base no artigo publicado por Lacerda e Lodi (2006) podemos afirmar que o estudo sobre o desenvolvimento do discurso narrativo na linguagem de crianças é relativamente limitado e, além disso, a maioria dos estudos trata a língua como um sistema fechado e acabado, e poucas são as pesquisas que atentam para a língua em seu funcionamento efetivo (PERRONI, 1983).

No que diz respeito a pesquisas envolvendo o desenvolvimento do discurso narrativo de crianças surdas, em língua de sinais, os estudos são ainda mais escassos, indicando a necessidade e pertinência de investigações nesta área (MORGAN, 2002; RATHMANN; MANN; MORGAN, 2007). Para a realização de tais estudos é importante que se parta, então, da necessidade de considerar a interação da criança com interlocutores efetivos, fundamentais na atividade interindividual, já que se defende que a linguagem é adquirida e constituída na interação, por meio de processos dialógicos que envolvem a criança e um interlocutor, representante do mundo físico e social, a partir de enunciados efetivamente produzidos.

Nesse contexto interacional, interessa-nos compreender como se dá o desenvolvimento do discurso narrativo. A narração é tradicionalmente vista como um modo de recapitular experiências passadas fazendo corresponder uma sequência verbal à sequência de eventos que efetivamente ocorreram, sendo a dependência temporal entre enunciados característica fundamental do discurso narrativo (PERRONI, 1983).

Todavia, tais parâmetros são tomados a partir das narrativas adultas, e a criança em sua aquisição da linguagem produz enunciados que nem sempre se encaixam nesse modelo. Perroni (1983) realiza um estudo pioneiro e, a partir de uma investigação longitudinal, analisa o desenvolvimento de narrativas em crianças no Brasil. Esta autora afirma que, quando a criança é exposta a situações que favoreçam o seu posicionamento enquanto narrador: ser solicitada a contar histórias, contar sobre fatos vividos, contar sobre atividades ou fatos que ela avalia como relevantes, é possível observar

certo modo de narrar importante de ser compreendido e analisado. O interlocutor mais experiente tem papel fundamental nesses processos de interação, pois é a partir da fala do outro (produções em que pode se espelhar) que a criança inicia suas experiências enquanto narradora.

Em seus primeiros passos em direção à sua constituição como locutor, a criança começa a incorporar fragmentos do discurso do outro. E para tal é fundamental que ela tenha a possibilidade de vivenciar experiências de narrativas, o que nem sempre é observado em situações de interações dialógicas que envolvem crianças surdas. O domínio parcial da língua de sinais não favorece que os adultos (geralmente, pais ouvintes) narrem em sinais, ou seja, se constituam enquanto interlocutores efetivos nesta língua. A criança surda fica privada de adquirir operadores de narrativas (sinais equivalentes às expressões orais: “Era uma vez”, “certo dia”, “daí”, “então” etc.) como é frequente observar nas crianças ouvintes que vivenciam inúmeras situações de “ouvir histórias”, “ouvir casos” etc.

Perroni (1983) discute também que é frequente nas narrativas iniciais das crianças o entrelaçamento de trechos de histórias com aspectos de sua vivência cotidiana, constituindo uma “colagem” de vários textos e experiências. O interlocutor aparece fortemente nessas colagens (são recortes de falas de outros) e, aos poucos, a criança ganha certa autonomia ao contar/narrar a seu modo, entremendo discursos, indicando que ela tem alguns conceitos próprios para aquilo que compreende como narrar.

A indiferenciação inicial entre realidade e ficção permite a ampliação da experiência que na criança pequena é, por sua idade, relativamente restrita. Assim, as histórias abrem o acesso a mundos possíveis, e isso é fundamental para o desenvolvimento. É pela linguagem que se torna viável constituir o não observado e reconstituir o passado. Tais aspectos são, então, compreendidos como característicos das narrativas infantis em sua fase inicial, que tem como resultado um amálgama de relatos de experiências pessoais e histórias de ficção.

Os estudos disponíveis sobre aspectos do desenvolvimento de linguagem de crianças surdas não tratam, em geral, de aspectos concernentes ao discurso narrativo, em especial de discursos em Libras.

O acesso das crianças surdas à língua de sinais

Para se conhecer e compreender o modo como as crianças surdas filhas de pais ouvintes estruturam suas primeiras narrativas em sua linguagem, é necessário considerar o modo como frequentemente elas têm acesso e adquirem/aprendem a língua de sinais. Elas normalmente sofrem um sério problema na aquisição da linguagem, mesmo que seus pais se interessem em aprender e usar a língua de sinais. Por ser essa uma língua

viso-espacial, ela requererá certas estratégias de uso que, se respeitadas, podem favorecer os processos de aquisição e desenvolvimento de linguagem, mas que nem sempre são claras para os sujeitos ouvintes.

Assim, por exemplo, quando uma mãe quer se comunicar com seu filho surdo, para lhe falar ou mostrar alguma coisa é importante que esta chame, atraia o olhar do seu filho com algum gesto, tocando depois no objeto que ela quer mostrar, tocando novamente no braço ou na mão da criança para esta ter certeza e poder entender que é para ela, ou que é com ela que sua mãe está se comunicando, e sobre o que/qual objeto se está falando. Esta é uma maneira de confirmar aquilo que uma pessoa quer falar para a outra, da mesma forma que os ouvintes fazem quando chamam uma criança pelo nome e indicam objetos, buscando manter sua atenção para eles. Esse modo mais visual de se relacionar não é óbvio para os ouvintes, e quando estes passam a conviver com as pessoas surdas precisam se dar conta dessas diferenças e peculiaridades para que as interações sejam minimamente eficazes (KYLE, 1994; VEINBERG, SILINGER, 2000).

Assim, as crianças surdas, por terem um contato majoritário com interlocutores ouvintes, não são estimuladas a uma atenção visual mais refinada, prejudicando suas possibilidades de acesso à língua de sinais, mesmo quando são expostas a ela. Deste modo, no ambiente doméstico destas crianças, seus pais ouvintes farão um esforço para comunicar-se com elas em língua de sinais, mesmo não sendo eles fluentes nesta língua, e é provável que a comunicação seja fragmentada, marcada pela dificuldade de estimulação visual, pelo uso restrito de vocabulário e pela incompletude de estruturas frasais em língua de sinais, entre outros. Certamente, este processo de comunicação sofrerá evolução se os pais e os filhos estiverem em contato com outros interlocutores mais fluentes em língua de sinais de modo a favorecer seu desenvolvimento nesta língua (LACERDA; NASCIMENTO, 2017; ROCHA; CAPORALI; LACERDA, 2003).

Diante desta realidade, é importante que o contato da criança surda com a língua de sinais não se restrinja ao ambiente doméstico, mas que sejam oferecidas outras oportunidades de contato com esta língua. Uma possibilidade de ampliação do acesso da criança surda à aprendizagem da língua de sinais é que ela frequente grupos de crianças surdas de modo a criar mais um espaço para trocas interativas nesta língua. Estes grupos são preferencialmente coordenados por um surdo adulto, fluente em língua de sinais, uma vez que pode favorecer e mediar trocas dialógicas (GURGEL, 2004).

As crianças em grupo vivenciam situações socioculturais e de linguagem, envolvidas por ações e mediadas por uma grande diversidade de experiências e conhecimentos que partem de seus companheiros. Em suas brincadeiras, criam outros sentidos para os objetos, outros significados para as suas ações, ampliando suas possibilidades simbólicas. Dentro

do grupo de crianças surdas, a língua de sinais emerge espontaneamente como uma necessidade natural entre elas. Estudos recentes procuram focalizar aspectos da aquisição de língua de sinais por crianças surdas, filhas de pais ouvintes, em contextos de grupos, e evidenciam a evolução tanto de aspectos individuais quanto de aspectos inerentes ao processo de aquisição (CAPPELLINI; SANTOS, 2020).

Uma proposta de avaliação de narrativas em Libras

Assim, escolhemos trazer dados da produção em Libras de dois alunos, obtidos por meio de uma “proposta de avaliação de produção de narrativas em Libras” (RESENDE, 2015). Para esta proposta, Resende (2015) fez uso de um vídeo de curta duração (desenho animado da coleção de MAMEMO²) e de uma ilustração.

No vídeo, o personagem principal é um menino que tem várias ferramentas e está construindo uma casa na árvore, contudo, durante o trabalho ele martela o dedo e cai da árvore enrolado em uma corda que o segurava. Neste momento, a mãe (que é desenhada como uma vaca) o socorre e o leva para dentro de casa. Lá, ele fica bem e recolhe vários objetos e brinquedos de seu quarto, organizando-os em uma caixa sobre um banco com rodinhas e os leva para fora com alguma dificuldade. A escolha do vídeo se justifica pelo fato de este apresentar uma diversidade de informações visuais suficientemente lúdicas e claras, fáceis de serem identificadas pelos alunos, e que, se não são vivenciadas pelos alunos, podem ser facilmente reconhecidas por eles. Os desenhos são claros, e as relações entre os personagens, bastante explícitas. Além disso, o vídeo não tem a interferência de uma língua, e a trilha sonora (presente no vídeo) não é determinante para compreensão do mesmo. Ainda que o aluno não saiba dizer o nome do animal que é um dos personagens do enredo, ele pode recorrer a outras formas de se referenciar ao personagem, como se remeter a ele como “o menino” ou “a mãe”.

A Figura 1 traz uma cena que representa o vídeo. Na fonte relativa a cada figura encontra-se o endereço eletrônico no qual ele pode ser visualizado na íntegra.

2 Nota. Licença padrão do YouTube. Enviado em 7 de abril de 2009. Categoria Educação. Extraído da série de animações MAMEMO. Disponível em: www.mamemo.com

Figura 1 - Cena do vídeo de curta duração do MAMEMO que ocorre na casa da árvore - MAMEMO genial



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=rg-6_tFQ1RM

Já a ilustração utilizada foi retirada do livro “Todo Dia” da ilustradora e escritora, Eva Furnari³, que retrata cenas do cotidiano. A ilustração apresenta uma mulher e uma criança em uma situação de lavar roupas no quintal de uma casa (a cena poderia ser interpretada como a mãe e seu/sua filho(a) no quintal). A escolha desta ilustração se deu pela clareza das imagens, pela facilidade de as crianças se identificarem com o contexto e personagens, e por ilustrarem, a nosso ver, um ambiente que possibilita uma interpretação mais livre dos participantes. A ilustração é apresentada na Figura 2 a seguir.

Figura 2 - Lavar roupa



Fonte: Livro “Todo Dia” – Para crianças de 2 a 4 anos, de Eva Furnari.

³ Livro: Todo dia – Para crianças de 2 a 4 anos. Editora Ática. Eva Furnari.

Aspectos metodológicos para a avaliação da produção em Libras pelos alunos

Na pesquisa mais ampla realizada por Resende (2015) foram implicados onze alunos surdos (de sete a 15 anos). Contudo, para este artigo focalizaremos apenas dois deles, a título de exemplo das ações empreendidas.

Aluno do Ciclo I

Marcos - (sete anos): tem diagnóstico de surdez severa bilateral. Está matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental e não apresenta dificuldades significativas para a aprendizagem dos conteúdos trabalhados. Contudo, traz consigo uma considerável defasagem relativa aos conhecimentos de mundo devido ao atraso na aquisição de uma língua que pudesse contribuir para seu processo de constituição como sujeito. Ressalta-se que ele se dispersa muito facilmente, recorrendo invariavelmente ao “mundo da imaginação”, sempre brincando com tudo a sua volta, o que dificulta bastante o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, quando consegue manter a atenção assimila os conteúdos trabalhados de forma satisfatória. Frequentou a Educação Infantil com proposta de Educação Inclusiva Bilíngue, tendo então iniciado seu contato com a língua de sinais no ano anterior à pesquisa.

Aluna do Ciclo II

Gabriela - (11 anos): frequenta a Sala Bilíngue há quatro anos. Apresenta surdez bilateral profunda, seqüela de meningite quando bebê. Chegou à escola com algum conhecimento da língua de sinais, quando comparada aos outros colegas da sala. No entanto, não conseguia empregar os sinais de maneira coerente com o contexto. A aluna avançou bastante ao longo dos quatro anos e consegue interagir com propriedade e coerência relatando fatos vivenciados ou observados. Apresenta facilidade na apreensão de conteúdos gramaticais específicos da língua de sinais, bem como nos conteúdos escolares. Quanto ao letramento, atualmente, lê, interpreta e produz autonomamente pequenos textos. Sua família é bastante dedicada ao aprendizado da Libras e no acompanhamento da vida escolar da aluna. A língua de sinais parece ser bastante utilizada no contexto familiar (segundo relatos da aluna e dos pais).

Organização da Avaliação da narrativa em Libras

A avaliação proposta foi realizada com cada aluno individualmente e composta por duas etapas: ver a ilustração e narrar em Libras algo sobre a ilustração (Figura 2); e assistir ao vídeo e narrar em Libras o que acontece no vídeo (Figura 1).

A proposição desta atividade tem como finalidade avaliar qual compreensão os alunos têm diante do material exposto, ou seja, o que eles compreendem que ocorre no cenário apresentado na Figura 2 e como eles expressam essa mesma compreensão em Libras e ainda sua compreensão do enredo apresentado na animação de curta duração e como a expressam em Libras.

Para a análise da compreensão, a expressão em Libras dos alunos foi gravada e de posse dessa gravação foi feita uma transcrição para a Língua Portuguesa escrita visando melhor avaliar a narrativa em Libras de cada um dos alunos. Nosso interesse está na forma de dizer em Libras que elementos são ressaltados pela criança, qual o nível de detalhe que ela consegue trazer dos elementos observados, e aspectos de sua compreensão acerca do que foi visto. Também nos interessa ver como a criança apresenta os sinais, como os combina, como faz uso do espaço para alcançar seus objetivos de narrar. Falar com as mãos é, portanto, combinar elementos que formam palavras, e estas formam frases em um contexto que precisa levar em conta o interlocutor (FELIPE, 2006).

As avaliações foram aplicadas pela pesquisadora e sua equipe juntamente com uma intérprete de Libras. As instruções foram fornecidas ao participante pela intérprete para garantir a compreensão das instruções em Libras. O ambiente foi organizado em torno de uma mesa grande, dentro de uma sala de aula da escola em foco. O participante foi convidado a sentar-se em uma cadeira, à sua frente estava a pesquisadora com a câmera filmadora e, ao lado do participante, a intérprete.

Segundo a pesquisadora Perera (1994), um aspecto significativo nas narrativas infantis é o modo de apresentar novos personagens à plateia, ou seja, adicionar novas pessoas para se comportarem como ouvintes das narrativas das crianças. Para a criança não é fácil colocar-se no lugar de seu interlocutor, ela presume que os ouvintes sabem tanto quanto ela e conseqüentemente passa por cima de fatos, não relatando todos os detalhes necessários para se entender toda a história ou deixa de falar sobre aspectos e personagens da história pressupondo que o interlocutor já os conheça. Diante destes aspectos, é importante a ausência do interlocutor para motivar a narrativa da criança. Desse modo, o vídeo utilizado nas avaliações foi exibido para o participante assistir apenas em companhia da intérprete. A pesquisadora, para quem o participante deveria narrar o vídeo, se ausentou da sala como uma estratégia de maior motivação para o aluno contar a história exibida para ela, partindo do pressuposto de que ela não assistiu ao vídeo e não conhece a história exibida.

Primeiramente, foi realizada uma conversa informal entre participante, intérprete e pesquisadora, com intuito de acolhimento e apresentação. Os assuntos abordados rapidamente se referiam à troca de informações pessoais, como nomes, sinais e idades de cada um.

A avaliação foi composta por passos⁴ utilizando a ilustração e o vídeo e se constituindo da seguinte maneira: o primeiro passo é 1) a narrativa sobre a ilustração. O intérprete apresenta a ilustração para o aluno e lhe diz: “Me conte o que você está vendo”. O participante examina a ilustração e depois narra em Libras segundo sua percepção e entendimento. Quando o aluno termina, a intérprete recolhe a figura e segue para o segundo passo, que é 2) a narrativa sobre o vídeo. A intérprete diz: “Agora só eu e você vamos ver um filme. A pesquisadora vai sair da sala e depois você vai contar para ela o que você viu”. A pesquisadora se retira da sala e, após a intérprete e o aluno assistirem ao vídeo, ela retorna. Então a intérprete diz: “Conte à pesquisadora o que você viu no filme”. O participante narra em Libras o que ele viu no vídeo.

Ao longo da interação, algumas perguntas são feitas com o intuito de contribuir com o relato, procurando provocar uma expansão na narrativa do participante, e são também respondidas questões realizadas pelos participantes com intuito de tornar o ambiente o mais dinâmico possível. Nas análises foram consideradas as narrativas dos participantes levando em conta sua autonomia e as formas de colaboração presentes.

A sessão foi vídeo gravada e a pesquisadora organizou um diário de campo para registro de ocorrências, para além das captadas pela câmera, além de anotações e considerações pertinentes durante as narrativas.

Sobre a produção em Libras e a proposta de avaliação da narrativa

O discurso em Libras produzido pelos alunos juntamente com as instruções da intérprete foi transcrito para o Português. As normas e formas de transcrever estes dados seguem os procedimentos de notação de Santos (2014) e de Felipe (2006), com algumas alterações e acréscimos que visam a expor detalhes dos episódios e a facilitar a compreensão do leitor. No Quadro 1 estão disponíveis as normas e formas de transcrição adotadas para a apresentação dos dados.

4 No estudo de Resende (2015), além dos passos aqui descritos, também foi solicitado aos alunos que escrevessem um texto em Língua Portuguesa relativo à ilustração e depois ao vídeo. Todavia, esses elementos da pesquisa não serão abordados nessa oportunidade.

Quadro 1 - Normas e formas de transcrição adotadas para a apresentação dos dados

Evento	Notação	Exemplo
Enunciados em Libras	Transcrição para Libras - em caixa alta	SABÃO ACABAR PRECISA IR MERCADO COMPRAR MAIS UM
Gestos, ações não verbais, expressões	Em português corrente - entre parênteses	(Aponta para a imagem do banco na figura, faz expressão de dúvida.)
Sinais da Libras que são traduzidos por duas ou mais palavras em Língua Portuguesa	Representado pelas palavras correspondentes, separados por hífen	CORTAR-COM-FACA "cortar" MEIO-DIA "meio-dia"
Não há especificação do gênero feminino ou masculino e número	@	AMIG@ DEL@ EL@
Uso de classificadores	Asterisco ao lado direito do classificador, entre parênteses a sigla "CL", dois pontos e a descrição do gesto executado pelo locutor	RODAR* (CL: Com a mão configurada em "D", o indicador apontando para cima realizando movimentos circulares, simula o momento em que o personagem está envolvido pela corda.)
Representação de frases nas formas afirmativas, exclamativas e interrogativas	Sinais de pontuação utilizados na escrita das línguas orais-auditivas	? ! .

Fonte: elaboração própria.

Destaca-se ainda que a transcrição é tarefa complexa, já que na idade dessas crianças, muitos sinais padronizados da Libras ainda não estão presentes. Eles fazem uso de classificadores e da própria gestualidade corporal para significar aquilo que querem dizer. Os estudos de transcrição da Libras usados por crianças são escassos, e alertamos para o fato de não podermos buscar a forma de enunciar dos adultos como parâmetro único de análise para as formas de dizer das crianças usuárias mais novas da Libras. Assim, optamos por atribuir sentido linguístico a diversos aspectos da enunciação dos alunos pois nos pareceu que eles tinham a intenção de enunciar, ainda que não dominassem sempre as formas padrão de expressão dos sinais. As crianças fizeram uso de gestos, expressões não manuais, de classificadores que permitiram interpretar suas intenções discursivas, e isso é relevante para seu desenvolvimento linguístico. Além disso, os vídeos foram examinados por diferentes usuários de Libras (surdos e ouvintes) com o intuito de compreender melhor as intenções e produções das crianças, do mesmo modo como se faz na interpretação de dados de língua oral em crianças ouvintes (SCARPA, 2001).

Primeiramente será apresentada a transcrição dos episódios de narração da ilustração e do vídeo; e em seguida, a análise sobre estas narrações. Salienta-se ainda que o uso dessa estratégia de pesquisa – propiciando que a criança seja observada em situação mais autônoma de produção, menos marcada pela interferência de pares e professoras – serviu também para auxiliar o trabalho docente, já que em alguma medida fornece parâmetros sobre o desenvolvimento do uso da Libras pelos estudantes aos professores.

Sobre a narrativa em Libras: a produção de Marcos

Transcrição das narrativas sobre a figura e sobre o vídeo

Int.: AGORA MOSTRAR DESENHO, VOCÊ VER E CONTAR O QUE VER.
 Marcos: (Aponta para figura) BLUSA (Aponta para calça. Aponta para objeto no varal que parece ser uma toalha, faz gesto com a mão esquerda aberta, palma da mão virada para cima, levanta levemente o ombro esquerdo e faz expressão de dúvida. Aponta para figura). BLUSA (Aponta para a imagem de blusa na figura.). BLUSA (Aponta para a imagem das meias na figura. Aponta para sua meia. Aponta para imagem da torneira na figura). ÁGUA (Aponta para imagem da cueca na figura e em seguida aponta para sua cueca. Aponta para objeto na figura que parece ser uma toalha, aproxima seu rosto da figura). BLUSA (Fica com dedo parado na imagem do menino).

Int.: (Aponta para imagem do menino) O QUE É?

Marcos: MENINO (Aponta para imagem da mulher na figura). MULHER (Aponta para imagem da borboleta na figura, aproxima seu rosto da figura). BORBOLETA (Aponta para imagem da flor na figura). FLOR (Aponta para imagem do sabão na figura). SABÃO EM PÓ* (CL: Faz o movimento com as duas mãos na frente do peito, com as pontas dos cinco dedos unidas, voltadas para baixo, esfregando os dedos entre si, se referindo à textura do sabão em pó. Aponta novamente para imagem do sabão na figura). SABÃO (Aponta para a figura). GRAMA (Aponta para a imagem do banco na figura). BANCO (Aponta para a imagem do tanque na figura). LAVAR (Aponta para a parte superior da figura). CÉU (Aponta para a imagem de uma das borboletas na figura). BORBOLETAS VOANDO.

Int.: AGORA ELA SAIR PORQUE NÓS DOIS VER VÍDEO. ACABAR VÍDEO DEPOIS ELA VOLTAR VOCÊ CONTAR O QUE VER. CERTO? (Após ter assistido ao vídeo).

Int.: AGORA VOCÊ CONTAR PARA ELA O QUE VIU NO VÍDEO.

Marcos: (Mão esquerda aberta com palma virada para cima, sobre a mesa, e a direita, com configuração em “A” vai ao encontro da mão esquerda) BATER O PREGO/ BATER NO DEDO. ESCORREGA PELA CORDA. CAIR* (CL: Configuração da mão não é exata, mas se assemelha a um “P”, balança a mão no ar e em seguida se choca na mesa, simulando a queda do personagem no chão). VACA VÊ (Aponta para computador). MENINO DESCE RODOPIANDO* (CL: Mão direita configurada em “V”, gira os dedos que

estão com pontas para baixo sobre a palma da mão esquerda, simulando o rodopio do personagem ao se enroscar na corda). (Marca o indicador na mesa três vezes, simulando um andar.). MENINO ANDA E COLOCA CAIXA CABEÇA* (CL: Antebraços inclinados em 90º ao lado do rosto, realiza movimento de levantar os antebraços e descer rapidamente, uma única vez, como se estivesse colocando a caixa na cabeça, como personagem faz no vídeo). TEVEVISÃO. CASA BATER PREGO* (CL: As duas mãos fechadas, uma fica no ar e a outra realiza movimento para frente e para trás na direção da mão que está fixa, simulando o movimento de fixar prego). BLUSA VERMELHA (Fixa na última cena do vídeo que ficou exposta na tela do computador). (Coloca as mãos abertas em volta da cabeça. Aponta para a tela do computador e faz sinal desconhecido, com as duas palmas das mãos abertas, uma fixa no ar ao lado da outra). CASA PASSARINHO/ NINHO (Aponta para a tela do computador). PASSARINHO (Aponta mais uma vez para a tela do computador). PASSARINHO (Aponta novamente para a tela do computador). ÁRVORE SOL.

Int.: MENINO FAZER O QUE?

Marcos: MENINO JOGAR-FORA (Aponta para a tela do computador, toca no cabelo dele). CAIXA AMARELA (Aponta para a tela do computador. Sinal desconhecido, configuração de mão não exata, movimento semelhante ao sinalizar a cor amarela).

Int.: CASA ONDE?

Marcos: (Aponta para a tela do computador, estica o braço direito para frente, a mão esquerda serve como apoio, segurando no pulso e ele faz o movimento de arrastar o braço na horizontal). BRAÇO FICOU PRESO NA CORDA (Aponta para a tela do computador). MARRON, VERDE, ROXO.

Ao apresentarmos a figura para Marcos, ele nomeia, identifica alguns elementos presentes na figura, mas sua narração é predominantemente construída por gestos, sinais soltos e poucas construções em Libras. Em relação à figura, ele parece se comprometer apenas com sinalizar elementos da figura que ele conhece e vai nomeando-os sem constituir propriamente uma narrativa. Não há uma sequência que ele siga para mencionar os elementos. Ele indica arbitrariamente os objetos presentes na figura, os nomeia mas de forma entrecortada, sem fluência e com uso restrito de classificadores (como no caso de SABÃO EM PÓ). Ele não faz inferências sobre o contexto em que a situação se passa e não usa os referentes para ancorar uma narrativa. Tudo que está sendo nomeado está presente na figura. Há poucas expressões faciais presentes e há também o olhar constante para a intérprete solicitando confirmação de sua produção. Suas configurações de mãos, pontos de articulação e movimentos não são sempre claros, aspectos esses que demonstram a fase inicial do aprendizado em Libras em que este aluno se encontra.

Já ao descrever o filme, ao longo de sua enunciação ele já apresenta indícios de narrativa quando começa a usar elementos que indicam ação. Estes verbos apresentados esporadicamente – cair, dançar – enriquecem sua produção e vão compondo um caráter de narrativa e não apenas descrição. Ele forma pequenas frases, e elas são apresentadas na sequência em que apareceram no vídeo, indicando que em alguma medida ele busca respeitar a sequência dos fatos do vídeo para organizar sua narrativa. Quando ele é indagado pela intérprete (O MENINO FAZER O QUÊ?) ele infere a intenção do personagem dizendo que ele vai jogar fora aqueles objetos. A ação do personagem poderia ser interpretada de outras formas (vai levar seus objetos para a casa na árvore, vão brincar lá fora) e jogar os objetos fora seria uma delas. Indica que Marcos refletiu sobre o vídeo assistido e fez inferências sobre os acontecimentos a que assistiu. Na narrativa relativa ao vídeo emergem mais sinais, frases em sinais, ocorrência de verbos de ação, sequência de ideias e inferências mostrando um potencial interessante em seu desenvolvimento em Libras.

É importante ressaltar que, mesmo não tendo domínio da língua para enunciar maiores detalhes, ele se esforçou para sinalizar os objetos presentes na figura. Exemplo disso é quando ele acaba de narrar a história do vídeo e começa a descrever as cores que ele sabe e estão disponíveis na última cena do vídeo que ficou visível na tela do computador.

Sobre a narrativa em Libras: a produção de Gabriela

Transcrição das narrativas sobre a figura e sobre o vídeo

Int.: AGORA MOSTRAR DESENHO, VOCÊ VER E CONTAR O QUE VER.
 Gabriela: MENINA. MENINA IR ROUPA TRABALHAR ESTENDER.
 MENINA AJUDAR MÃE. MÃE ROUPA LAVAR ENTREGAR MENINA
 ESTENDER. MAMÃE. MAMÃE ESTENDER COMEÇAR ESTENDER.
 MAMÃE TIRAR ROUPA DA BACIA* (CL: mãos posicionadas em frente
 ao peito, configuradas em “A”, movimento para cima e para baixo várias
 vezes, sugerindo a retirada da roupa da bacia). PEGAR ROUPA SUJA PARA
 LAVAR, LAVAR, LAVAR. SABÃO! (Aponta para o desenho do sabão na fi-
 gura). SABÃO ACABAR PRECISA IR MERCADO COMPRAR MAIS UM.
 EL@ MENINA AJUDAR OUTRA AMIG@ DEL@. MAMÃE CHEGAR.
 BOM VOCÊ AJUDAR MENINA! ACABAR ESTENDER ROUPA. ÁGUA
 SUMIR. ACABAR.

Intérprete: AGORA ELA SAIR PORQUE NÓS DOIS VER VÍDEO. ACA-
 BAR VÍDEO DEPOIS ELA VOLTAR, VOCÊ CONTAR O QUE VER. CER-
 TO? (Após ter assistido ao vídeo).

Intérprete: AGORA VOCÊ CONTAR PARA ELA O QUE VIU NO VÍDEO.
 Gabriela: HOMEM ÁRVORE, HOMEM TRABALHAR ÁRVORE PEGAR,
 AMARRAR CORDA CINTURA* (CL: Mãos fechadas posicionadas em

frente à sua barriga realiza movimentos de como se estivesse amarrando a corda nesta região do corpo, conforme personagem faz no vídeo). (Apresenta expressão de intensidade, força). PEGAR MADEIRA MARTELAR, DE NOVO PEGAR, DE NOVO MARTELAR DEDO* (CL: Uma mão fechada na altura de seu rosto, e a outra mão realiza o movimento para frente e para trás na direção da mão que está fixa, simulando martelar o dedo). (Aponta um indicador para o outro, se referindo ao dedo que foi ferido). DOER MUITO (Novamente aponta um indicador para o outro, se referindo-se ao dedo que foi ferido). ASSOPRAR DEDO PARA PASSAR A DOR (Assopra o dedo indicador ferido). VACA SUSTO VER CAIR, RODOPIANDO PARA BAIXO CAIR* (CL: Uma mão posicionada em frente ao seu tronco, com a palma aberta virada para cima, e a outra mão configurada em “V” realiza movimento circular para baixo, simulando a queda do personagem do vídeo). VACA PUXAR MENINO RODAR E A CORDA SAI*, MENINO RODAR* (CL: Com a mão configurada em “D”, o indicador apontando para cima realiza movimentos circulares, simula o momento em que o personagem está envolvido pela corda, sua mãe o puxa e ele rodopia enquanto a corda sai de seu corpo). MENINO LEVAR VACA LEVAR CASA MENINO IR ARRUMAR GUARDA-ROUPA. BANCO ARRASTAR* (CL: Mãos configuradas em “C”, posicionadas uma a frente da outra, juntas as mãos realizam o movimento saindo de frente ao seu corpo e indo para o lado, como se estivesse arrastando algo). VIRAR, COLOCAR, COLOCAR COISAS. PEGAR CAIXA, COLOCAR CABEÇA* (CL: Antebraços inclinados em 90° ao lado do rosto, realiza movimento de levantar os antebraços e descer rapidamente, uma única vez, como se estivesse colocando a caixa na cabeça, como personagem faz no vídeo). COMO TELEVISÃO. DEPOIS EMPURRAR TUDO, NÃO CONSEGUIR PASSAR (Expressão de negação e intensidade). DEPOIS IR, DEPOIS FICAR LÁ. ACABAR. FIM.

A aluna apresenta um fluxo narrativo coerente e rico em Libras. Sua narrativa apresenta início, meio e fim da história descrita de maneira a encadear os acontecimentos visualizados tanto na figura como no vídeo. Há momentos em que ela aponta aspectos que são apresentados na figura e narra sobre eles, em outros momentos ela cria diálogos a partir de sua imaginação, tornando sua narrativa mais criativa, acrescentando elementos relativos a sentimentos que atribui aos personagens.

A apropriação de aspectos da gramática e do funcionamento da língua de sinais da aluna pode ser notada em diversos momentos. São eles: 1) quando ela movimenta o corpo posicionando os sujeitos do discurso em espaços diferentes para marcar quem enuncia para quem, usando o espaço para marcar os referentes. É no espaço de enunciação que ocorrem as representações da interação entre os referentes – diálogos e ações – desenvolvidas por meio da mudança de posição de referência, ou seja, do narrador para um personagem como primeira pessoa, e é também nesse espa-

ço que os eventos temporais são marcados e distinguidos, possibilitando ao enunciador a referência a estes eventos pela movimentação no espaço (LODI, 2004). Esses recursos são utilizados de maneira pertinente, juntamente com a 2) buscam por expressões faciais mais precisas em Libras que indicam maior ênfase, maior riqueza de detalhes. São informações que tornam o relato mais preciso. Percebe-se uma língua bem estruturada, já que ela consegue manter uma sequência discursiva, trazendo elementos que permitem ao interlocutor acompanhar seu discurso.

Além disso, a aluna não faz uso de sinais isolados, mas usa a língua em seus elementos de espaço, de expressão facial, faz contato visual com seu interlocutor, faz uso de classificadores procurando indicar o contexto onde ocorreram os fatos e as relações entre os eventos, como, por exemplo, no trecho “MAMÃE TIRAR ROUPA DA BACIA”, em que ela não faz o sinal exato de bacia, mas faz um arranjo espacial da cena que contextualiza a situação em que a mãe está pegando a roupa suja dentro da bacia. Estes são aspectos que favorecem uma narração detalhada do contexto que a imagem sugere, indicando um uso mais elaborado da língua de sinais.

Um fato curioso de se observar é que, ao narrar a figura, a aluna contextualiza um enredo, busca dar sentido, objetiva a imagem criando uma história. Muitos aspectos que ela narra não estão presentes na figura, como, por exemplo, o relato referente à ida da personagem ao mercado para comprar mais sabão. Ela acrescenta elementos que julga pertinentes à cena e conseqüentemente enriquece sua narrativa.

Ao relatar o vídeo, nota-se que sua competência linguística se mantém. Ela faz uso de diferentes recursos linguísticos; todavia, em relação ao vídeo ela marca menos elementos e dá menos informações ao interlocutor. Tomando como exemplo o trecho em que ela cita que o menino foi organizar suas coisas, percebe-se que, quando a aluna narra este trecho, ela não informa ao interlocutor que o personagem foi para seu quarto na casa organizar seus objetos para levar para a casa na árvore que ele está construindo. Nem mesmo narra com mais detalhes os outros objetos que o personagem reúne e coloca dentro do armário, que por sua vez está em cima do banco. A informação fica menos precisa e pressupõe que o interlocutor vá compreender o sentido pretendido.

Este detalhamento menor na narração do vídeo nos leva a refletir seu motivo, já que a aluna possui conhecimento da Libras suficiente, que a possibilitaria narrar, se assim quisesse. Uma hipótese a ser considerada é ela não ter entendido o sentido da atividade realizada pelo personagem. Como esta situação não pertence às suas vivências, ela não antecipa ou não percebe o que o personagem pretende. Se a aluna não percebe que se trata de uma casa na árvore e que o menino pretende morar nela, a sequência pode se

tornar menos significativa e conseqüentemente elementos importantes não aparecem em sua narrativa, talvez porque ela não os tenha captado.

Quando Gabriela narra o vídeo, ela mantém uma descrição estrita dos elementos que viu no vídeo, não acrescenta elementos, como fez ao descrever a figura, e não traça nexos mais elaborados entre as partes da narrativa. Relata apenas uma sequência de caráter mais descritivo. Podemos inferir que não tenha ficado claro para ele as relações entre a primeira cena em que o personagem está construindo uma casa na árvore e na segunda cena em que ele está na casa em que mora com os pais e reúne os objetos para levar para a casa em construção.

Nota-se também que, relativamente à narração de Marcos, Gabriela precisa muito menos da intervenção do interlocutor e produz sua narrativa de forma bastante autônoma.

Algumas considerações

Interessa-nos neste estudo mostrar aspectos da produção em Libras pelos alunos que podem dar pistas ao professor sobre o desenvolvimento da/em Libras de seus alunos. Este desenvolvimento pode ser acompanhado por atividades como a apresentada – solicitar um relato narrativo, várias vezes no ano, gravando-o, como forma de registro da produção em Libras, realizar a transcrição para destacar e perceber detalhes que favoreçam uma comparação entre as formas de dizer de um mesmo sujeito em momentos diferentes ao longo do ano, e entre sujeitos de uma mesma turma ou de turmas diferentes, colaborando para que o professor perceba aspectos que merecem maior atenção em suas aulas, por exemplo.

Ações desse tipo podem auxiliar professores a identificarem pontos frágeis da produção em Libras das crianças, pontos que podem ser mais bem trabalhados em sala de aula e, ao mesmo tempo, compreender as dificuldades enunciativas em Libras que podem estar relacionadas às dificuldades enunciativas em Português escrito, também alvo das ações escolares. Sem um domínio efetivo da primeira língua é pouco provável que a segunda língua seja apreendida a contento.

Trata-se de uma atividade relativamente simples, mas que pode sistematizar em alguma medida processos de avaliação escolar do uso e desenvolvimento da língua de sinais utilizada pelos alunos.

A necessidade ou desejo de contar fatos, histórias, de comunicar algo sobre sua rotina, de brincar, muito frequentemente propicia que as crianças desenvolvam pequenas narrativas, na busca de descrever cenas, contar fatos reais ou imaginários, contextualizando os objetos “recriados” através da linguagem, sendo estas ações fundamentais para o desenvolvimento de linguagem (LACERDA; LODI, 2006).

Referências

- Almeida, D. L. **Português como segunda língua para surdos: a escrita construída em situações de interação mediadas pela Libras**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, 2016. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8756?show=full>
- ALMEIDA, L. C. *et al.* Vídeos didáticos: instrumento de ensino na perspectiva da inclusão de alunos surdos em aulas de Física do Ensino médio. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA*, 3., 2012, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa, 2012. Disponível em: <http://www.sinect.com.br/anais2012/html/ensino%20fis.html>. Acesso em: fev. 2015.
- BELLUGI, U; VAN-HOEK, K; LILLO-MARTIN, D; O'GRADY, L. The acquisition of syntax and space in young deaf signers. *In: BISHOP, D; MOGFORD, K. (eds.). Language Development in Exceptional Circumstances*. Hillsdale Nj: Lawrence Erlbaum Associates, 1993. p. 132-149.
- CAMATTI, L; LUNARDI-LAZZARIN, Marcia L. A constituição do sujeito pedagógico surdo: investimento comunitário na escola. **ETD-Educação Temática**, 2012.
- CAPPELLINI, Michele Toso; SANTOS, Lara Ferreira dos. As interações comunicativas entre familiares ouvintes e sujeitos surdos: possibilidades de ressignificações. **Revista Educação Especial**, Universidade Federal de Santa Maria Brasil, v. 33, p. 1-23, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X48563>.
- COSTA, Otávio Santos. **Uma ideia na mão e uma câmera na cabeça: cinema na educação bilíngue de surdos e surdas**. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2020.
- FELIPE, T. A. **Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Estudante**. Rio de Janeiro: LIBRAS Editora Gráfica, 2006.
- FORMAGIO, Carolina L. S.; LACERDA, Cristina B. F. de. Práticas pedagógicas do ensino de Português como segunda língua para alunos surdos no ensino fundamental. *In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O (Orgs.). Escola e Diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos*. São Carlos: Edufscar, 2016. p. 169-241.
- FURNARI, Eva. **Todo dia** – Para crianças de 2 a 4 anos. São Paulo: Editora Ática. 1986.
- GÓES, Maria Cecília R. A linguagem e as estratégias comunicativas na interlocução entre educadores ouvintes e alunos surdos. **Distúrbios da Comunicação**, n. 10, p. 59-76, 1998.

GÓES, Maria Cecília R. de. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1996.

GURGEL, Thaís M. A. **O papel do instrutor surdo na promoção da vivência da língua de sinais por crianças surdas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

KYLE, Jim. The Development of Deaf Children's Sign Language. *Annales Nestle*, v. 53, n. 2, p. 45-56, 1994.

LACERDA, C. B. F. de; AGOSTINO, E.; VENDRAMINI, J. A.; CAVEQUIA, S. A. O trabalho pedagógico com alunos surdos centrado em projetos interdisciplinares. *InterMeio: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação - UFMS*, v. 26, n. 51 e 52, p. 32-52, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/12588>.

LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B. e LACERDA, C. B. F. de. (Orgs.) **Uma escola duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11 - 32.

LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. B. O Desenvolvimento do Narrar em Crianças Surdas: o contexto de grupo e a importância da língua de sinais. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 15, n.85-56, p. 45-53, 2006.

LACERDA, C. B. F. de, MARTINS, V. R. O., MARTINS, L. Possíveis diálogos entre teoria, saberes e experiências docentes numa proposta de educação bilíngue. In: **Experiências exitosas em educação bilíngue para surdos**. 1. ed. Fortaleza: SEDUC-CE, 2011. v. 1. p. 10-25.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O (Orgs.) **Escola e Diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos**. São Carlos: Edufscar, 2016.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GRÁCIA, Marta; JARQUE, Maria Josep. Línguas de Sinais como Línguas de Interlocação: o Lugar das Atividades Comunicativas no Contexto Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online], v. 26, n. 2, p. 299-312, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0162>. Acesso em: 26 set. 2022. Epub 08 Jun 2020. ISSN 1980-5470.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. Aquisição de Linguagem: Refletindo sobre a Criança Surda e a Língua de Sinais. In: LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin; BRITTO, Denise Brandão de Oliveira e. **Tratado de linguagem: perspectivas contemporâneas**. Ribeirão Preto: Booktoy, 2017. p. 5-10.

LODI, A. C. B. A leitura como espaço de construção de sentidos: Oficinas com Surdos. Tese (Doutorado) - LAEL/PUCSP, 2004.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013.

LODI, Ana Claudia Balieiro; MOURA, Maria Cecília de. Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social. **ETD-Educação Temática Digital** 7.2, p. 1-13, 2006.

MAMEMO genial. Extrait de la série en animation. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rg-6_tFQ1RM. Acesso em: mar. 2014.

MORGAN, Gary. The encoding of simultaneity in children's British Sign Language narratives. **Sign Language & Linguistics**, v. 5, n. 2, p. 131-165, 2002.

PERERA, Katharine. Child language research: building on the past, looking to the future. **Journal of Child Language**, v. 21, Issue 1, p. 1-7, February 1994. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0305000900008643>.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 1983.

RATHMANN, C.; MANN, W.; MORGAN, G. Narrative Structure and Narrative Development in Deaf Children. **Deafness and Education International**, v. 9, n. 4, p.187-196, 2007.

RESENDE, Alice Almeida C. de. **Avaliações pedagógicas para alunos surdos no contexto de um Programa Inclusivo Bilíngue**. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2015.

ROCHA, Patricia S. R; CAPORALI, Sueli Aparecida; LACERDA, Cristina B. F. Grupo de Familiares de Surdos: espaço de reflexões mediadas por instrutor surdo. **Saúde em Revista**, v. 5, n. 9, p. 13-20, 2003.

SANTOS, Lara Ferreira dos. **O fazer do intérprete educacional: práticas, estratégias e criações**. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, UFSCar, 2014.

SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 203-232.

SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de. A expressão do sujeito surdo por meio da escrita em Língua Portuguesa. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, UFSCar, 2019.

VEINBERG, Silvana; SILINGER, Enrique. Acuerdos y controversias en intervención temprana con niños sordos. **Revista El Bilingüismo de los sordos**, n. 4, p. 31-42, 2000.

VOLÓCHINOV, Valentin. Marxismo e filosofia da linguagem Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, Notas e Glossário de Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017. (Círculo de Bakhtin).

VYGOTSKY, Lev Seminovch. A formação social da mente. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CAPÍTULO 4

POSSIBILIDADES DE INSTRUÇÃO COMPARTILHADA ENTRE PROFESSORES E INTÉRPRETES EDUCACIONAIS NO ESPAÇO ESCOLAR

Samantha Camargo Daroque
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

No contexto da Educação Bilíngue para Surdos, torna-se fundamental refletirmos sobre as necessidades formativas para professor e Intérprete Educacional (IE)¹ nas escolas regulares, considerando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), em busca de alcançarmos melhores e efetivos resultados educacionais.

Os estudantes surdos, sobretudo os que hoje estão nos anos finais do Ensino Fundamental das escolas regulares, geralmente se defrontam com questões sérias sobre o processo de escolarização: o não reconhecimento da Libras como língua de interação, compreensão e instrução; a falta de metodologias e processos pedagógicos direcionados às suas necessidades; a insuficiência de intérpretes educacionais e de professores capacitados, entre outras questões. É preciso enfatizar que a maior parte dos profissionais que acompanham esse público carece ainda de uma formação específica acerca de aspectos relativos à surdez, à educação bilíngue para surdos e ao ensino direcionado a eles (DAROQUE, 2021).

Diversas pesquisas e publicações nessas áreas apontam que a falta de formação continuada dos profissionais que atendem estudantes surdos incluídos em sala comum pode levar a um ensino desqualificado por desconhecimento das especificidades em sua atuação. A falta de instrução específica e de melhores ações conjuntas de professores e IEs para atuar com estudantes surdos, na mesma sala de aula, pode influenciar tanto no

¹ O termo Intérprete Educacional (IE) será assumido neste texto para nos referirmos ao intérprete envolvido no processo tradutório no âmbito educacional, com habilidades e práticas específicas constituídas nesse espaço (LACERDA; LODI, 2009).

ensino como no desempenho deles de maneira menos efetiva, quando em comparação aos demais estudantes (LACERDA, 2006).

São poucas as propostas que propiciam a reflexão sobre as condições de acessibilidade necessárias a um ensino de qualidade que diminuam as dificuldades educacionais enfrentadas por esses profissionais e estudantes.

Dessa maneira, torna-se relevante tratar das possibilidades da proposta de um espaço formativo na escola, que proporcione a instrução mais direcionada às necessidades dos professores e IEs que irão trabalhar juntos, na mesma sala de aula, com estudantes surdos em classe regular.

A fim de propor ações possíveis e reflexões, trazemos algumas considerações com o objetivo de discutir sobre essa possibilidade de instrução conjunta entre professores e intérpretes educacionais em espaço formativo na escola, partindo da análise e discussão sobre tais aspectos (DAROQUE, 2021).

Para que isso aconteça de forma mediada e especializada, ampliando as possibilidades de instrução e desenvolvimento, *pelos* e *nas* relações sociais compartilhadas (VIGOTSKI, 2021), faz-se necessário o esclarecimento a respeito da Educação Bilíngue para Surdos e suas especificidades, além de tratar um pouco das necessidades formativas dos profissionais permeadas por essa teoria.

Educação Bilíngue para surdos: contexto em que estamos

Especificamente para o direcionamento de ações específicas na Educação Bilíngue para surdos existem documentos orientadores que são regidos pela “Lei de Libras” n° 10.436/02 (BRASIL, 2002) e pelo Decreto que regulamenta esta Lei n° 5.626/05 (BRASIL, 2005). Esses documentos visam um atendimento educacional com atenção voltada às ações educacionais para formação de profissionais e à adoção de estratégias de ensino direcionadas ao público surdo.

Assim, o Decreto estabelece que é preciso orientar a capacitação dos profissionais que irão trabalhar junto aos educandos surdos, além de considerar necessário proporcionar aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística desses sujeitos. Ainda segundo o Decreto, é preciso garantir os serviços de tradutor e intérprete de Libras, uso de equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

Em relação ao Decreto n° 5.626, é possível observar que:

Os parágrafos contêm questões importantes, dentre as quais destacamos a necessidade de formação sobre a especificidade linguística dos estudantes surdos; o conhecimento da Libras, língua de aprendizado do aluno surdo; e a presença de equipamento e o acesso a tecnologias e recursos didáticos que fa-

voreçam a educação desses alunos. Assim, as orientações ali presentes devem ser amplamente trabalhadas com as famílias e com todos os funcionários da escola, principalmente os professores que assumirão as salas de aula, para os quais o conhecimento da Libras para comunicação básica com o aluno surdo é requisito importante (DAROQUE, 2021, p. 45).

Um ponto interessante e atual está relacionado com mudanças feitas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 2021), que incluiu como modalidade de ensino específica e independente a Educação Bilíngue para Surdos, considerando a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda. Por se tratar de uma meta recente, é preciso que seja identificado um caminho de ações que venham nortear uma política linguística organizada como política pública, mediante o respaldo do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), vindo, assim, a ser ações mais bem delineadas. Além disso, quanto aos aspectos relacionados à formação de profissionais e destinação de recursos, faz-se necessário maior clareza e organização.

A construção de melhores atendimentos e conhecimentos em programas para propiciar uma educação bilíngue para surdos, como público-alvo da Educação Especial na escola regular, é um caminho que vem sendo trilhado por inúmeros profissionais da área desde os anos 2000, em busca de compreender melhores processos de como atender esse público específico. Desse modo, a escola pública também vem ampliando os conhecimentos, aprendendo a lidar com as diferenças, com desafios, erros e acertos, levando a transformações nos modos de funcionamento da escola e do sistema educacional.

Portanto, as diversas ações que estão sendo desenvolvidas nesse campo devem ser compartilhadas, cobradas e direcionadas para que possam de fato serem realizadas na educação de surdos.

Professores e intérpretes educacionais: aspectos formativos

Os aspectos formativos direcionados para professores e intérpretes educacionais para atuarem especificamente na educação bilíngue para surdos vêm sendo apontados nos diversos estudos como insuficientes, quando discutidas as questões sobre uma formação inicial desses profissionais.

Confirmam esse fato as autoras Muttão e Lodi (2018), quando discutem em sua pesquisa que a grande maioria das formações iniciais para professores (aceitas e consideradas como formativas) oferta, de forma geral, uma única disciplina de Libras, não contemplando as necessidades específicas sobre o trabalho com esse público, como são esperadas. Essa situação leva o professor regente a perceber em seu trabalho diário que sua formação inicial não foi suficiente para proporcionar uma base para o atendi-

mento das necessidades dos estudantes surdos, conforme já observado em pesquisa anterior (DAROQUE, 2021). Dessa maneira, carrega na formação contínua uma necessidade de promoção de ações que busca superar essa lacuna profissional constatada nas demandas do seu cotidiano.

Muitos são os fatores que influenciam no fracasso escolar do estudante surdo, mas a exclusão linguística tem sido o fator principal. Por isso, é preciso que professores tenham o conhecimento sobre o funcionamento das duas línguas (língua portuguesa escrita e língua de sinais) envolvidas no processo educativo desses alunos e sobre as práticas pedagógicas com o uso das duas línguas ao mesmo tempo.

E para atender às demandas educacionais decorrentes da diversidade dos estudantes, os professores necessitam de preparação e conhecimento quanto “às especificidades dos estudantes surdos, que são diversas das demais deficiências, para serem capazes de pensar ações e atuações específicas para promover um ensino efetivo” (DAROQUE 2021, p. 44).

A necessidade de formação do professor sobre os aspectos de aprimoramento de sua prática pedagógica é condição relevante para que o estudante surdo se torne parte do processo inclusivo, conforme constata Leão (2004).

É preciso que haja programas de formação em serviço para professores atuarem com estudantes surdos na sala regular, a fim de buscar um processo contínuo de reflexões e ações sobre a práxis de maneira compartilhada e em serviço (ZANATA, 2004).

Por outro lado, também se torna relevante falar da necessária formação e fundamental presença de intérpretes educacionais que atuarão conjuntamente na mesma sala de aula com o professor regente.

Nos últimos anos, devido à oficialização da Libras e da sua profissionalização (BRASIL, 2010), houve uma maior visibilidade de políticas públicas de inclusão, gerando um aumento da demanda por esses profissionais nas salas de aula e em todos os níveis educacionais.

Na Educação Bilíngue para Surdos, a presença deste profissional, o Tradutor e Intérprete de Libras-Língua Portuguesa (TILSP)², tem maior relevância amparado no Decreto no 5.626 (BRASIL, 2005), cujo Capítulo VI, nos Art. 22 e 23, versa sobre o direito à educação das pessoas surdas e da necessidade de incluir esses profissionais para mediação na sala de aula e em atividades educativas:

2 O termo TILSP é introduzido pelo Decreto e refere-se ao profissional atuante na mediação entre as línguas de sinais e Língua Portuguesa para efetivação da comunicação entre pessoas surdas e pessoas ouvintes de forma geral. Todavia, existem variantes do termo conforme a área de atuação profissional em diversos textos, pois as nomenclaturas foram se adequando conforme necessidades mais específicas. Dessa maneira, o termo Intérprete Educacional (IE) será usado referente ao profissional atuante na área educacional.

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a **presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa**.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os **serviços de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa** em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005, grifos nossos).

Assim, tanto o Decreto n° 5.626/05 quanto a Lei n° 10.436/02 mostram a necessidade da atuação do intérprete educacional, indicando seu trabalho na sala de aula, tratando da necessidade de mediação entre as duas línguas e da necessidade de “[...] viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades” (BRASIL, 2010).

De acordo com essa discussão, o profissional que atuará em sala de aula precisa ser fluente em Libras com a competência de traduzir a língua oral do professor regente para a língua de sinais do estudante surdo, que está na mesma sala de aula com outros ouvintes. Imerso nesse processo, busca processar a informação da língua-fonte por meio de escolhas lexicais da língua-alvo, num ato de interpretação que é cognitivo-linguístico. Portanto, o profissional precisa conhecer não só as estruturas linguísticas das línguas envolvidas, mas também entender as culturas dos sujeitos ali presentes e ter familiaridade com o tipo de assunto tratado, para ter um bom desempenho (LACERDA, 2009).

Dessa maneira, ser intérprete educacional nesse contexto, mostra que:

Essa dinâmica implica aspectos singulares com relação à forma de atuação, pois, para além dos aspectos de tradução, estão em jogo práticas educacionais e processos de ensino-aprendizagem. Atento às dificuldades dos alunos surdos, o intérprete educacional busca ativamente no dia a dia novos modos de mediação que favoreçam a construção de conhecimentos. Pelo fato de ser conhecedor da Libras e, portanto, estar mais próximo do aluno surdo, acaba assumindo também uma série de outras funções em decorrência da dinâmica da sala de aula, do não conhecimento da língua de sinais pelo professor regente da língua e dos aspectos específicos (DAROQUE, 2021, p. 63).

Há de ser considerado, no entanto, que muitas vezes o IE não foi preparado profissionalmente para exercer todas essas atividades escolares, afinal, saber Libras não pressupõe saber também ensinar ou preparar materiais. O que pode acontecer, em alguns casos, é o profissional tornar-se conhecedor das estratégias didáticas e da organização pedagógica, conforme realiza em serviço suas atividades diárias. Dessa forma, é fundamental compreender o processo formativo dos intérpretes e suas necessidades constatadas em serviço para pensar uma formação específica para a área educacional.

Para que se tornem competentes para o trabalho nesse contexto, é preciso que os profissionais IE conheçam o funcionamento da mediação dos processos de ensino e de desenvolvimento dos estudantes surdos em sala de aula e com professor regente (LACERDA; LODI, 2009).

De fato, os IEs necessitam de uma formação contínua que amplie seus conhecimentos com relação às metodologias de ensino, às necessidades pedagógicas que permeiam esse espaço e a aspectos da língua e processos tradutórios específicos para a atuação educacional (LACERDA, 2010).

Portanto, é preciso mobilizar na escola espaços formativos nos quais estejam presentes o professor regente de turma (responsável pela sala regular) e o IE atuando em dupla com esse professor, com atenção voltada ao desenvolvimento de práticas educacionais que contemplem as especificidades do sujeito surdo.

Assim, se faz relevante discutir sobre a compreensão de instrução específica, compartilhada e conjunta.

A instrução compartilhada e conjunta

Considera-se, nesse contexto, que os sujeitos se constituem na e pelas relações estabelecidas entre eles, em um momento histórico e cultural como fundante (VIGOTSKI, 1991). Sendo assim, um processo de formação pode ser compreendido como um processo de instrução, já que pretende propiciar desenvolvimento (VIGOTSKI, 2003).

Quando pensado sobre a formação do professor em parceria com o IE, considerou-se “o trabalho como prática intencional que possibilitará aos sujeitos passarem por um processo humanizador em seu desenvolvimento pessoal e profissional, sob o uso da mediação pedagógica visando a qualidade da instrução dos profissionais” (DAROQUE, 2021, p.42). Dessa maneira, os indivíduos são seres ativos do seu desenvolvimento; no entanto, necessitam de atividades mediadas por outros que os auxiliem na coconstrução das funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 1991 *apud* DAROQUE, 2021, p. 43).

Portanto, embora seja atribuída a uma atividade autônoma do sujeito, a instrução é orientada por alguém que tem a intenção de fazê-lo (PRES-

TES, 2021). Para que os profissionais possam agir em espaço formativo, é necessária a figura de uma pessoa como mediadora, com experiência na área da surdez, na tradução e interpretação, que possibilitará encaminhar discussões teóricas e práticas, além de encaminhar os processos dialógicos e estabelecer ações compartilhadas entre os profissionais.

É necessário que os profissionais da Educação atuem de acordo com necessidades específicas dos alunos, respeitando a diversidade e propiciando uma formação humana que dê a eles possibilidades de desenvolvimento. Assim,

[...] saberes cotidianos e práticos (mais restritos às experiências adquiridas) serão aliados a conhecimentos teóricos filosóficos, metodológicos e pedagógicos que subsidiarão o atendimento adequado dos estudantes em sua diversidade, possibilitando uma prática apropriada e internalizada desse conjunto de conhecimentos e levando a rupturas do sistema e das próprias práticas comuns (DAROQUE, 2021, p.50).

É preciso que mudanças ocorram, tanto na cultura escolar quanto na sociedade, para que de fato os caminhos alternativos e recursos direcionados aos estudantes surdos visando um desenvolvimento sejam utilizados (GÓES, 2002).

Criar na escola espaços formativos, proporcionando uma instrução mais direcionada às necessidades dos professores e IEs que irão trabalhar com as questões da surdez com alunos em classe regular é fundamental nos dias atuais.

Para que isso aconteça de forma mediada e especializada, ampliando a instrução e desenvolvimento, *pelos* e *nas* relações sociais compartilhadas, passarei a discutir aspectos relativos às possibilidades de ações realizadas no espaço formativo criado na escola com os profissionais em serviço, trazendo alguns de seus exemplos e reflexões conjuntas para as discussões.

Possibilidades de um espaço formativo partilhado entre professores e intérpretes

Trazemos possibilidades de atuação conjunta entre o professor e o intérprete educacional na sala de aula em busca de solucionar algumas das problemáticas com relação à inclusão e à educação de surdos, reconhecendo a necessidade de apoio específico aos profissionais e aos estudantes para que sejam alcançados os seus objetivos educacionais. A fim de superarem as dificuldades diárias com relação ao ensino desses estudantes, faz-se importante que os profissionais tenham no seu cotidiano de trabalho a presença de espaços formativos que possibilitem momentos de reflexões conjuntas.

É importante que seja proporcionada uma formação em serviço no ambiente escolar por meio de programas de formação coletiva por um pro-

cesso contínuo de ações e estratégias implementadas, levando os professores de sala regular a refletirem sobre suas práticas pedagógicas graduais e permanentes, até conseguirem desenvolver cotidianamente novas ações educacionais (ZANATA, 2004).

Em atividades realizadas para discutir o assunto e procurar soluções para a inclusão efetiva e exitosa do IE no ambiente escolar do estudante surdo, organizou-se, na escola, um espaço onde, com encontros com os profissionais, em grupos e/ou duplas de professores e IEs, tratávamos de discussões, reflexões e planejamentos sobre conteúdos das disciplinas. Dessa forma, os profissionais envolvidos poderiam repensar suas representações e suas práticas, colocando suas experiências no centro de suas ações, a fim de elaborar melhores estratégias, materiais e ações, pensadas coletivamente. Nesse espaço, houve encontros semanais, que a mediadora acompanhou por 1 ano (DAROQUE, 2021).

O espaço formativo como possibilidade de instrução conjunta foi direcionado principalmente pelas problemáticas vivenciadas na atuação do professor regente da sala regular e do IE atuante da mesma turma, de uma escola Municipal do Estado de São Paulo, onde havia em andamento um Programa Educacional Inclusivo Bilíngue - PEIB. As discussões foram sendo mobilizadas com a atenção voltada às necessidades para o desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas de ensino, voltadas às especificidades do sujeito surdo e à dinâmica entre os profissionais (DAROQUE, 2021).

Como exemplificação resumida da metodologia utilizada buscou-se trabalhar uma dinâmica de encontros e situações dialógicas entre os profissionais (DAROQUE, 2021). Os assuntos abordados emergiram das práticas pedagógicas do cotidiano e eram encaminhadas reflexões em três situações reflexivas: a execução das ações, a avaliação dos resultados e o planejamento das ações, conforme relato a seguir:

Para isso, propúnhamos que a dupla (professor e intérprete educacional) relatasse uma atividade desenvolvida em sala de aula e refletisse sobre como as ações tinham sido executadas (primeiro enfoque); em seguida, fazíamos, em conjunto, uma avaliação dessa execução (segundo enfoque); por fim, convidávamos a dupla a planejar cooperativamente estratégias futuras para atuação em sala de aula (terceiro enfoque).

Por meio dessas interações, tratávamos da dialética entre teoria – conhecimentos científicos específicos a respeito da surdez e da educação bilíngue para surdos compartilhados ao longo de nossa mediação – com a prática – vivências, experiências e saberes da prática do professor e do intérprete educacional, em constante diálogo. Assim, as situações cotidianas

estavam sempre presentes nos encontros. Todavia, dependendo das discussões geradas, salientávamos uma situação específica para dar um foco às reflexões conjuntas. Utilizávamos anotações com temas disparadores de possíveis reflexões para as situações de planejamento, execução e avaliação das ações no espaço formativo, mas não se tratava de um roteiro a ser seguido rigidamente (DAROQUE, 2021, p. 74).

Nesse caso, as discussões geradas com o grupo aconteciam em busca de promover melhores ações que pudessem trazer reflexões outras e, assim, mobilizassem os profissionais quanto às suas atuações.

Partíamos, por exemplo, da necessidade do professor de discussão e reflexão para a análise do currículo, levando em consideração a eleição dos conteúdos e objetivos da disciplina ou, por vezes, a necessidade de reconfiguração dos planos de aula, ou ainda a busca por novas estratégias de ensino. Quando o professor tinha necessidade de refletir sobre como ministrar conteúdos especificamente para os alunos surdos, suscitavam-se discussões sobre as especificidades e modos de funcionamento do ensino desse público, procurando ampliar os conhecimentos dos envolvidos sobre as peculiaridades do alunado surdo.

Em outros momentos, as demandas partiam do intérprete, ao refletirmos sobre as estratégias de interpretação, as informações que ele tinha a respeito do desenvolvimento e da compreensão dos alunos surdos frente aos conteúdos escolhidos e/ou trabalhados pelo professor, as possíveis estratégias de ensino para trabalhar com certos conteúdos.

Todos esses aspectos eram tratados pensando na organização das atividades e nos modos de mediar o conteúdo em Libras. Por isso, o intérprete sempre era convidado a trazer elementos de sua compreensão sobre a língua de sinais, a visualidade e aspectos semióticos da Libras, buscando suas contribuições sobre como os conteúdos poderiam ser direcionados para os alunos surdos de acordo com sua dinâmica de aprendizado (DAROQUE, 2021, p. 76).

Assim, no espaço formativo eles ficavam livres para interagir, ouvindo o outro e se posicionando, em um processo intersubjetivo, em busca de organização de práticas repensadas, diferenciadas e partilhadas. Esses momentos valorizavam a capacidade de reflexão e análise sobre a prática por meio das relações, promovendo instrução e desenvolvimento.

Os dados trazem a dinâmica entre mediadora e profissionais. Nesse exemplo, os profissionais foram: professores do Ensino Fundamental II e Intérpretes Educacionais (IEs). Esses profissionais atuavam como duplas: professor e IE, que contavam com alunos surdos (2 em cada sala) e alunos ouvintes (30) em duas salas de 8º ano do Ensino Fundamental II.

A seguir, apresentamos recortes de situações que versam sobre alguns pontos relevantes em que os profissionais compartilharam com o grupo no espaço formativo, e como puderam refletir sobre suas mobilizações e instruções conjuntas.

Um exemplo disso ocorreu no encontro que contou com a presença da professora de Ciências (P1), do professor de Inglês (P2), da intérprete Educacional de Ciências (IE1) e da Intérprete Educacional de Inglês (IE2).

Foi possível compreender sobre o processo pelo qual os profissionais se dispuseram a participar, quando foram indagados pela mediadora sobre suas percepções diante das propostas realizadas, na busca por compreender se houve pontos positivos diante das reflexões geradas no espaço formativo.

Uma sugestão colocada pela P1 foi a seguinte:

P1: Sabe uma coisa que gostei bastante e que pode ser uma sugestão de colocar nas práticas? É a integração entre os professores das disciplinas mais as intérpretes. Acho que não dá para acontecer toda semana junto, mas achei muito interessante, produtivo.

A P1 diz que ficou satisfeita com a interação promovida entre os profissionais, apontando que sente essa necessidade e que acredita ser muito proveitosa para suas práticas e reflexões cotidianas. Ainda diz que poderiam ser feitas mais vezes entre eles professores de outras disciplinas e também junto com as IEs para promover os diálogos e reflexões compartilhadas. A necessidade de trocas de informações e vivências foram aspectos apontados por eles como relevantes no cotidiano do trabalho, que entrava sempre em conflito com a possibilidade de execução e suas disponibilidades, diante da dinâmica de trabalho, dos horários disponíveis e do apoio da gestão da escola.

A criação desse espaço formativo contínuo para professores e IEs em serviço buscava, portanto, criar oportunidades de instrução em que ambos os profissionais se desenvolvessem e se mobilizassem conjuntamente em busca da realização de melhores ações educativas, por meio do diálogo e de reflexões, propiciando novos olhares sobre suas ações práticas. Os professores também relataram ser importante e necessário que houvesse uma mediação e encaminhamento das reflexões no espaço formativo de maneira compartilhada.

P1 e P2 confirmam essas questões quando dizem:

P1: Aquele dia que trabalhamos juntos e com a mediadora nos questionando e ajudando na prática, com novas ideias... abriu minha cabeça. Acho que dá uns “insights” legais, assim, quando dá para fazer esta troca, né?

P2: É uma troca das estratégias. Sim, de vez em quando ter um momento que senta todos, para discutir.

P2: *E a mediadora perguntando: “O que você fez? ”, “Como trabalhou tal assunto? ”, “Como fez? ”, “Foi efetivo? ”, “Me fez pensar em várias coisas”.*

P2: *Juntos, trocando informações: “Fiz tal jeito. Essa estratégia uso com tal matéria”.*

A mediação nessas situações visava conduzir os profissionais a questionamentos e reflexões sobre conhecimentos científicos específicos, propiciando análises individuais e conjuntas sobre novos olhares e modos de pensar em busca das melhores estratégias e/ou do remanejamento das estratégias comumente realizadas por eles (DAROQUE, 2021).

No espaço formativo partilhado, os profissionais puderam promover momentos de discussões e reflexões sobre práticas individuais e compartilhadas entre eles, havendo necessidade de flexibilidade quanto à organização de atividades para elaboração de materiais didáticos, avaliações e estratégias de ensino. Ainda, havendo uma mediadora favorecendo a instrução e encaminhando as discussões entre eles, as reflexões iam acontecendo diariamente e as ações se tornavam cada vez mais delineadas e ampliadas no cotidiano do trabalho.

Dessa maneira, “o desenvolvimento de professores e intérpretes acontecerá em virtude da intencionalidade pedagógica e da sistematicidade do ensino na proposta do pesquisador formador e dos profissionais que intencionam mudanças”, que, ao “partilhar a formação, devem estabelecer relações entre os conceitos cotidianos (espontâneos) e os científicos” (VI-GOTSKI, 2001, p.93).

Já em outras reflexões referentes aos professores, é perceptível a presença do IE se colocando como um profissional ativo na organização de planejamentos junto ao professor de maneira partilhada, tornando-se fundamental no cotidiano da dinâmica de trabalho partilhado entre eles.

Dessa maneira, as duplas, em suas ações, tornavam-se um pouco mais parceiras no cotidiano das relações e das conversas, contribuindo com reflexões que auxiliavam a compreensão de melhores maneiras de realização para o ensino dos alunos surdos.

É o que P1 e P2 dizem:

P2: *E às vezes quem tem este “insight” também são as intérpretes.*

P2: *Elas conseguem perceber isso, e falam: “Fiz desse jeito, mas se fizer assim acho que também funciona com esse aluno”.*

P1: *Exatamente. As intérpretes têm esta visão, né?*

Os professores refletem sobre as oportunidades de promoção de reflexões conjuntas e sobre os aspectos positivos que geraram suas interações dialógicas. Os professores percebem que é possível estabelecer relações de aprendizagem com a narrativa e as experiências do outro (IE) que também vive desafios parecidos – no caso, com alunos surdos (DAROQUE, 2021).

Percebe-se também que, quando há maior proximidade entre as duplas, elas acabam construindo diálogos mais frequentes e podem “[...] certamente resolver questões que aparentemente são de difícil solução quando realizadas individualmente” (SANTOS, 2020, p. 153).

Isso se torna ainda mais interessante quando os professores compreendem esse papel fundamental do trabalho dos IEs, pois estes são profissionais que podem levar muitas informações importantes e colaborar com os processos de organização dos conteúdos, das estratégias e dos outros modos possíveis de trabalhar com a educação de alunos surdos (DAROQUE, 2021).

Pode-se constatar que os profissionais quando realizavam reflexões sobre suas próprias práticas:

Passavam a conhecer novas situações, a partir das quais faziam discussões e reflexões conjuntas, tomando decisões partilhadas em busca de um pensar e criar estratégias que favorecessem o trabalho de ambos. Isso levou ao desenvolvimento de segurança na realização das atividades de ensino em parceria (DAROQUE, 2021, p. 150).

A Professora de Ciências (P1) reconhece que esse processo realizado no espaço formativo trouxe melhores ações e novas percepções:

P1: Tudo que conseguimos fazer de planejamento, pensando nas adaptações das avaliações, das atividades, das trocas, foi um processo, né?

Entender que os alunos surdos compreenderão os conteúdos por meio do IE é fundamental para pensar que esse profissional é essencial e necessita também de instrução, assim como os professores e o estabelecimento de parceria de trabalho entre eles.

Por isso, é preciso oportunizar instrução, reflexão e apoio para professores e intérpretes educacionais, com um objetivo final, que é tornar a dinâmica em sala de aula mais fluida, favorecendo a participação dos estudantes surdos nas interações (DAROQUE, 2021).

Reflexões sobre o processo

Conclui-se que os resultados positivos da organização de um espaço formativo entre professores e intérpretes educacionais são constatados quando se discute sobre a existência de momentos reflexivos na parceria entre os dois profissionais e sobre a importância das ações coletivas cotidianas como fundamentais para oportunizar um olhar diferenciado e cuidadoso deles, até modificarem no dia a dia as suas crenças (DAROQUE, 2021).

À medida que foi oportunizado um lugar de produção de reflexões coletivas e individuais, os profissionais ampliaram o diálogo para a tomada de

decisões partilhadas e foram incentivados para a criação conjunta de novas estratégias para o ensino dos alunos surdos, de maneira mais consciente. Assim, ao longo da mediação dos encontros e do avanço dos processos formativos, observou-se que os professores e o IE demonstraram deslocamentos quanto a suas ações em parceria e reflexões tanto conjuntas quanto individuais, o que refletiu nas respostas positivas dos alunos na compreensão de conteúdos e na participação das atividades (DAROQUE, 2021).

Nesse contexto, os momentos de parceria e trocas conjuntas de informações foram considerados uma tarefa significativa para a qualidade do ensino pensado para os alunos surdos, pois ela dependeu muito da elaboração dos conhecimentos e da escolha das melhores formas de apresentá-los. Para isso, foi preciso que os profissionais compreendessem as relações e os modos de funcionamento de cada indivíduo, de modo a implementar ações diversificadas, para que houvesse acordo sobre as dinâmicas a serem realizadas em sala de aula (DAROQUE, 2021).

Assim, ao trabalhar de maneira compartilhada, os profissionais foram encorajados a experienciar outras vivências não realizadas individualmente e a encontrar suportes para vencer dificuldades que surgiam no trabalho cotidiano (PONTE; SERRAZINA, 2009).

Tornou-se fundamental pensar sobre a instrução desses profissionais que atuam diante das especificidades de desenvolvimento de cada aluno surdo e sobre uma atuação com respeito à diversidade.

Por isso, a instrução contínua para os professores regentes e Intérpretes Educacionais é necessária e existem grandes possibilidades para que atuem em salas de aula regular, com direcionamento para o conhecimento das necessidades de uma dinâmica entre eles, de forma conjunta, coletiva e compartilhada (DAROQUE, 2021).

Acredita-se na necessidade de transformações nas relações sociais e didático-pedagógicas voltadas à construção de uma escola regular e inclusiva (LACERDA; LODI, 2009; LACERDA; SANTOS, 2013; THOMA, 2016).

Esses processos não são tranquilos, tampouco simples. É preciso engajamento dos profissionais envolvidos, combinações e reformulações diárias, apoio da direção e coordenação pedagógica da escola, a fim de estabelecer ambientes propícios para execução, com estimulação dos profissionais participantes, envolvendo-os e apoiando-os.

Ao propor reflexões e discussões sobre esta temática, esperamos contribuir com as áreas da educação de surdos, formação de professores e formação de intérpretes de Libras.

Referências

BRASIL. Decreto no 5.626, de 22 de dezembro 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 23 set. 2022.

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**, Brasília, 24 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Publicado no DOU em 04/08/2021.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1 set. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DAROQUE, Samantha Camargo. **Espaço formativo partilhado entre professores e intérpretes educacionais no contexto da Educação Inclusiva Bilíngue de surdos**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15600>.

GÓES, Maria Cecília Raphael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. *In*: OLIVEIRA, Marta Kohl; SOUZA, D. T. R; REGO, TeresaCristina. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem os alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Feitosa de (org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-32.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). **Tenho um Aluno Surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EdUFScar, 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**, v. 36, p. 133-153, 2010.

LEÃO, Andreza Marques de Castro. **O processo de inclusão**: a formação do professor e sua expectativa quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo. 2004. 149 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Programa de Pósgraduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

MUTTÃO, Melaine Duarte Ribeiro; LODI, Ana Claudia Balieiro. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, número especial, p. 49-56, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/044>. Acesso em: 23 set. 2022.

PONTE, João Pedro da; SERRAZINA, Lurdes. Professores e formadores investigam a sua própria prática: o papel da colaboração. **Zetetike**, v. 11, n. 2, p. 9-55, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646956>. Acesso em: 23 set. 2022.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SANTOS, Lara Ferreira dos. **Práticas do intérprete de libras no espaço educacional**. São Paulo: Editora Mediação, 2020.

THOMA, Adriana da Silva. Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-775, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica de Ridendo Castigat Mores. [S. l.]: eBooksBrasil, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 23 set. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Psicologia Pedagógica. 2. ed. Tradução de Guillermo Blanck. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZANATA, Eliana Marques. Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPÍTULO 5

PRODUÇÃO DE VÍDEOS E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Eduarda Megumi Kawase
Lara Ferreira dos Santos

Introdução

Diante da intensa presença das tecnologias que vêm promovendo na sociedade diferentes modos de ser e agir, o uso dessas ferramentas, principalmente no contexto escolar, demanda que seu espaço e profissionais passem por mudanças.

As mudanças no âmbito escolar para trabalhar com as tecnologias envolvem materiais e organização física, mas, principalmente, afetam as formas de pensar das pessoas que constituem a escola. Para tanto, são necessárias discussões nos espaços de formação escolar de maneira ampliada, contando com o envolvimento de todos a fim de pensar e mostrar novas formas de aprender que façam mais sentido aos alunos (MORAN, 2017).

Lançar mão do uso de tecnologias na Educação possibilita novas formas de ensinar e aprender. E, entre as diversas opções de recursos tecnológicos que podem ser utilizados na Educação, ressaltamos as práticas pedagógicas que envolvem o uso do vídeo.

Para ilustrar, contar, mostrar, tornar próximos temas complicados – O vídeo pode ajudar a tornar mais próximo um assunto difícil, a ilustrar um tema abstrato, a visibilizar cenários de lugares, eventos, distantes do cotidiano (MORAN, 2009, p. 2).

Sobre o vídeo, Moran (2009) também destaca o uso no formato de: videoaulas, na qual se podem organizar conteúdos didáticos; vídeos como produções individuais e coletivas dos alunos, como experiências do filmar, que envolvem e incentivam o pesquisar para produzir; vídeos como documentos e registros das atividades ou de eventos; e o vídeo como meio possível de avaliação.

O vídeo na educação bilíngue para surdos pode proporcionar aos alunos diversas formas de aprender e se expressar e, aos professores, diferentes maneiras de ensinar e tornar sua prática mais atrativa e significativa. A relação do uso de vídeo na educação de surdos está pautada principalmente pela possibilidade do registro de informações e interações na língua de sinais, língua de instrução na qual deve ocorrer a educação bilíngue para surdos.

A língua de sinais utilizada pelos surdos constitui-se pela e na visualidade e, por uma visão socioantropológica da surdez, é caracterizada como uma singularidade linguística e cultural da comunidade surda (SKLIAR, 1997). É por meio dessa língua que os surdos podem se comunicar e interagir sem nenhum impedimento.

Sobre o uso de estratégias visuais na educação de surdos, Lebedeff (2010, p. 192) ressalta a “carência de práticas reais que permitam aos surdos perceberem-se realmente como sujeitos visuais”, além de apontar a necessidade de uma pedagogia voltada à surdez.

Assim, considerar o vídeo como um material que pode auxiliar a educação dos surdos é bastante produtivo, pois através dele é possível trabalhar aspectos da visualidade, meio no qual os surdos apoiam suas interações, seu entendimento, e podem formar os mais diversos conceitos.

Sobre o uso de vídeos na escola, alunos surdos puderam expressar suas opiniões, considerando os vídeos produzidos por professores e intérpretes das escolas bilíngues como recursos didáticos que auxiliam na compreensão dos conteúdos escolares (KAWASE, 2015).

Partindo da particularidade discursiva e da experiência visual dos surdos em seus processos educacionais, Taveira (2014) sistematizou práticas pedagógicas e, dentre vários tipos, apontou as produções de vídeos, tais como vídeo-aulas, vídeo divulgação, vídeo narrativo, vídeo poético, vídeo como registro e vídeo humor. Essas produções foram feitas por instrutores e professores de escolas-piloto de educação bilíngue, e neles havia a presença da língua de sinais, a língua portuguesa escrita (legendas) e outros recursos visuais.

Assim, tendo em vista a temática de vídeos na educação de surdos, alguns aspectos justificam nosso interesse de pesquisa. Ao propor este estudo, consideramos que: 1) a língua de sinais utilizada pelos surdos constitui-se pela visualidade; 2) a apropriação e o desenvolvimento de uma língua estão diretamente ligados ao desenvolvimento cognitivo, social e comunicativo de um indivíduo – além de favorecer a compreensão dos mais diversos conteúdos; 3) o vídeo é considerado um material que pode auxiliar de fato a educação dos surdos, pois, através dele, é possível trabalhar aspectos da visualidade.

Assim, chegamos à formulação das perguntas que movem nosso estudo: há produções científicas nos cursos de mestrado e doutorado sobre o tema “produção de vídeos na escola para alunos surdos” no contexto brasileiro? Quais características apresentam os trabalhos com vídeo para surdos e como eles abordam a temática? Tais questionamentos nortearam o objetivo geral do presente estudo: investigar dissertações e teses que apresentam o tema “produção de vídeo na escola para alunos surdos” em bases de dados eletrônicas, no período de 2005 a 2019. E, como objetivo específico, buscou-se caracterizar as dissertações e teses circunscritas no tema produção de vídeos na escola para alunos surdos.

Para desenvolver o tema, apresentaremos inicialmente estudos teóricos que nortearam este estudo, especialmente no que diz respeito à formação de conceitos e uso da visualidade na educação de surdos. Em seguida, faremos uma breve descrição metodológica e posteriormente apresentaremos os resultados e discussões dos achados obtidos.

Formação de conceitos e o uso da visualidade na educação de surdos

Por meio da linguagem é possível realizar perguntas que levam a conhecer os objetos, organizar o pensamento e expressá-lo; a palavra ou sinal (na língua de sinais) é o signo mediador do desenvolvimento do pensamento; “é pela linguagem e na linguagem que se pode construir conhecimentos” (LACERDA, 2013, p. 174).

Para que ocorra a formação dos conceitos, é de fundamental importância a presença de uma língua, pois é por meio dela que ocorrem as interações e uso de signos. É preciso contar também com a presença do outro, visto que é essa interação que irá mediar a compreensão de novos significados e sentidos. Esse processo, no qual se formam os conceitos, inicialmente manifesta-se externamente para, depois, passar a ser uma atividade interna. Assim, o indivíduo será capaz de pensar consigo mesmo e fazer abstrações mais complexas. É o que afirma Lacerda, na seguinte passagem:

A proposição de que a palavra é inicialmente um meio para a construção do conceito remete à questão de que, no princípio, a palavra tem uma participação necessária nas relações da criança com os objetos, em vivências diretas e, mais tarde, a palavra tem um papel de signo, na medida em que os indivíduos passam a conhecer pela própria palavra, através dela, mesmo na ausência do objeto (LACERDA, 2013, p. 174).

Sobre a formação de conceitos pelo aluno surdo, Santos (2014) ressalta que esse processo não ocorre de maneira simples, pois a ausência de uma língua em comum no espaço escolar pode refletir na dificuldade em

aprender os conceitos. Desse modo, a escola tem papel fundamental no desenvolvimento dos surdos.

A formação de conceitos tem relação direta com o uso e significado das palavras e, conseqüentemente, com a forma como são ensinados à criança. A escola, instituição responsável pelo ensino sistemático e formal dos conceitos científicos, tem, portanto, um encargo para com o desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois esse ensino trata de abstrações, generalizações e coisas que a criança não pode ver ou experimentar diretamente, dependendo desse espaço para ampliar seus conhecimentos (SANTOS, 2014, p. 28).

Sobre a importância da linguagem na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo e social dos sujeitos surdos, entende-se que é necessária a existência de vários fatores, como a língua, por exemplo. Para o sujeito surdo, deve-se considerar a língua de sinais, pois esta é uma língua de matriz visual, que possibilita interações mais significativas e potentes, para que ele desenvolva sua língua. A ausência de uma língua no desenvolvimento é limitante, conforme afirma Vigotski:

[...] se lidamos com a ausência de uma forma ideal no meio e falamos apenas com as formas iniciais que interagem entre si, isso significa que o desenvolvimento carrega um caráter extremamente limitado, comprimido e empobrecido (VIGOTSKI, 2018, p. 88).

Assim, devido à particularidade na qual se constituem os surdos, Lacerda (2013) reforça a necessidade de uma linguagem que possibilite a eles a comunicação e, dessa maneira, a interação com o meio em que vive, pois é desse modo que os conhecimentos são construídos em sua totalidade.

A linguagem como mediador semiótico precisa em sua forma ser/estar acessível ao sujeito surdo, para que ele se aproprie dos conhecimentos. Assim, a língua para eles deve ser/estar adequada à forma visual, que é o caso da língua de sinais, a língua pela qual os sujeitos surdos efetivamente estabelecem suas relações com o mundo, aprendem e se desenvolvem culturalmente (LACERDA, 2013).

Além da língua de sinais, há outras formas visuais com potencial de representar e comunicar, por exemplo, com os diferentes tipos de imagens, que se configuram como linguagem, tornando-se possível por meio delas a mediação de aprendizagens.

Na linguagem oral, o signo que está a serviço do desenvolvimento do pensamento é a palavra e, na linguagem visual, o mesmo pode ser alcançado por meio das imagens. De fato, nas interações que envolvem a língua oral, a parte que “carrega” os significados e sentidos está presente nas palavras, enquanto, na língua visual, eles estão nas imagens.

Consideramos, portanto, o vídeo como instrumento mediador de aprendizagem na educação dos surdos, principalmente pelo fato de que essa materialidade possibilita o registro da língua de sinais. Além do registro, nesse material podem também circular imagens que tenham como objetivo explorar significados e possibilidades, extrapolando o uso das imagens como ilustração e explorando as possibilidades de representação que esse material e tipo de linguagem proporcionam (KAWASE, 2015; LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013; LEBEDEFF, 2010; TAVEIRA, 2014).

As imagens na sua diversidade de formas podem ter diferentes finalidades como, por exemplo, o registro de um fato, a ilustração de um texto escrito ou lido, bem como podem provocar e aumentar a percepção e sensibilizar o olhar. As imagens simbólicas têm por finalidade representar significados. Segundo Santaella (2012, p. 31), “toda imagem, no domínio das representações visuais, apresenta múltiplas camadas: subjetivas, sociais, estéticas, antropológicas e tecnológicas”. Nessas camadas, os significados e os sentidos estão presentes e levam os olhos além do que se pode ver; os múltiplos aspectos das imagens estão contidos em seu interior.

Acreditamos que o vídeo pode ser um aliado na formação de conceitos, especialmente se considerarmos os diversos obstáculos presentes no desenvolvimento dos sujeitos surdos: diagnóstico tardio da surdez, acesso tardio à língua de sinais, atraso de desenvolvimento, experiências escolares nem sempre positivas (LACERDA; SANTOS, 2013). Nesse contexto de barreiras com as quais o surdo pode se deparar, o vídeo apresenta-se como um espaço possível de relações entre signos. Assim, quanto mais signos houver à sua disposição, maiores serão as possibilidades de estabelecer vínculos entre o mundo externo e o interno, o que facilita entender e transformar as formas do pensamento.

Os alunos surdos em contato com o vídeo podem ter a sua aprendizagem potencializada para a formação de conceitos, ocasionando mudanças não apenas em si próprios, mas também nas relações sociais e culturais, que passam a influenciá-los de uma nova maneira.

Considerando, pois, que a língua de sinais é uma língua inscrita na modalidade visual, característica que marca o modo de dizer, pensar e ser dos surdos, a experiência visual é um traço da cultura dessa população. Nesse sentido, Campello (2008) compreende que, além da língua de sinais, meios compostos pelo visual como vídeos, internet e cinema podem contribuir para o desenvolvimento da visualidade dos surdos. A autora aborda ainda os aspectos da visualidade na educação desses sujeitos, denominada como “pedagogia surda”, que se ergue sobre os pilares da visualidade e tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender. Para a autora, não se importar com as questões visuais dos surdos pode acarretar-lhes dificuldades de apropriação dos conteúdos/conhecimentos.

Para Peluso e Lodi (2015), a visualidade dos surdos está relacionada diretamente à materialidade da língua de sinais que está apoiada no canal visual e, dessa maneira, faz parte da particularidade linguística desse grupo, pois é no plano visual que o surdo organiza seus modos de pensar e dizer e vice-versa. A visualidade dos surdos é uma experiência de vida, constitutiva das subjetividades e das formas de organizar a realidade.

Se levarmos em conta, então, que as línguas de sinais organizam uma materialidade visual-espacial no plano significante, que por sua vez determina as formas de dizer, fica claro que, seguindo essas hipóteses da relação entre pensamento e linguagem, a ideia de visualidade dos surdos assume uma nova dimensão. A partir desses sinais, os surdos são visuais e desenvolvem uma cultura centrada no visual não porque amplificaram esse sentido por não ter audição, mas porque, principalmente, **falam uma língua visual**, enunciam seus textos no plano espacial e seu pensamento tem sido afetado por categorias de uma língua cujo significante organiza uma materialidade visual-espacial (PELUSO; LODI, 2015, p. 69, tradução nossa e destaque nosso).

No entanto, no caso dos surdos com aquisição tardia da língua de sinais, a realidade se apresenta de maneira diferente. O atraso na linguagem reflete em barreiras de comunicação e linguísticas, proporcionando experiências visuais com sentidos que não são nomeados.

Peluso e Lodi (2015) apontam ainda que o problema da educação dos surdos está nas práticas pedagógicas. Mesmo as que se consideram bilíngues não levam em conta os modos de dizer visuais do surdo, que são específicos da sua língua, e o uso de recursos visuais (fotos, vídeos, mapas etc.) utilizados para apoiar o ensino não resolve a dificuldade na aprendizagem dos alunos surdos.

Pelo exposto, pode-se concluir que a língua de sinais deve ser privilegiada na educação dos surdos e que ela proporciona a constituição do sujeito. A visualidade está na língua de sinais, mas não só nela, razão pela qual entendemos que ver é algo que pode ser ensinado, tanto ao surdo como ao ouvinte, e que o uso de recursos visuais pode auxiliar e muito na educação de todos os alunos. Assim, ao utilizar a visualidade da língua atrelada a signos que se constituam pela visualidade, é possível ampliar a compreensão dos signos pelos surdos, o que vai ao encontro do que expõe Campello (2008) quando aponta que a visualidade pode ser estimulada por outros meios visuais.

A imagem é um veículo sógnico, meio pelo qual é possível proporcionar conhecimento de alta ou baixa qualidade, assim como se aplica à escrita, à música ou à linguagem oral. Configura-se como um recurso impres-

cindível no trabalho pedagógico, sendo utilizado com intencionalidade e planejamento. O educador, ao utilizar imagens, deve selecioná-las com o mesmo cuidado que seleciona textos de boa qualidade; dessa maneira faz-se necessário também conscientizar os educadores sobre o cuidado ao utilizar esse instrumento (REILY, 2004).

O uso do vídeo na educação dos surdos possibilita registrar e transmitir informações na língua de sinais, explorando toda a potencialidade visual dessa língua (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013), assim como pode compartilhar significados através de outros elementos agregados a esse material, como esquemas, fotos, figuras e texto escrito, ampliando as formas de mediar a aprendizagem dos surdos por meio da visualidade.

Metodologia

Em busca de construir conhecimento sobre o tema “produção de vídeo na escola para alunos surdos”, optamos por realizar uma revisão sistemática, pois esse tipo de estudo caracteriza-se por utilizar fontes de dados da literatura sobre determinado tema, pressupondo a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

Os estudos aqui apresentados vêm de uma busca realizada em teses e dissertações, produzidas no período de 2005 a 2019, que tiveram, como critério de inclusão, trabalhos produzidos no contexto escolar bilíngue ou inclusivo de nível básico, por professores, alunos, instrutores, intérpretes, estagiários e outros envolvidos no contexto escolar bilíngue ou inclusivo de nível básico, sendo eles surdos ou ouvintes, sobre produção de vídeos na escola para alunos surdos.

Elegemos como fonte de dados para realizar as buscas pelas produções científicas sobre o assunto proposto os repositórios *on-line*: Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Catálogo CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD.

Como descritores para a pesquisa, buscamos termos que sintetizassem o tema da pesquisa: “educação de surdos”, “inclusão de surdos”, surdez, vídeo, videoaula, videogravação, “ensino por vídeo”, “letramento visual”, “produção de material didático”, “material didático em vídeo” e “vídeos em Libras”. No momento das buscas, os termos foram utilizados de maneira associada.

As buscas realizadas nas duas bases de dados retornaram 437 resultados no total, sendo 316 pela BDTD e 121 pelo Catálogo CAPES. A leitura dos resumos, guiada pelos critérios de inclusão e exclusão, e a exclusão de títulos duplicados resultaram em 19 trabalhos potencialmente relevantes para serem lidos na íntegra, novamente seguindo os critérios de inclusão e

exclusão. Assim, dos 19 trabalhos, 14 não atenderam o critério de inclusão, pois não tratavam de vídeos para alunos surdos e não eram produções de escolas; e um não foi incluído por fazer parte do nosso referencial teórico – Teixeira (2014). Assim, foram incluídos 4 trabalhos.

Apesar do recorte temporal, o *corpus* atingido foi constituído por quatro trabalhos de dissertação, defendidos nos anos de 2015, 2017, 2018 e 2019. Isso é um indicativo de que a temática vem ocupando um lugar, ainda pequeno e recente, nas discussões em pesquisas de mestrado e doutorado.

Os quatro trabalhos incluídos serão apresentados com o resumo das características em torno do tema “produção de vídeo na escola para alunos surdos”, buscando tecer articulações com base no referencial teórico utilizado nesta pesquisa.

As pesquisas sobre produção de vídeo na escola para alunos surdos

A dissertação de Silveira (2015), intitulada “Glossário em Libras e a aquisição dos conteúdos programáticos de Ciências pelos alunos surdos”, teve como objetivo elaborar um material didático de Libras, na forma de um glossário de Ciências, para alunos surdos de escolas inclusivas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, com vistas a auxiliar a aquisição de conteúdos por esses alunos.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública que desde 2009 é um polo inclusivo para surdos. Participaram do estudo 10 alunos surdos e 20 professores, respondendo questionário a respeito de temas que seriam relevantes para a composição do glossário e posteriormente avaliando o recurso produzido (SILVEIRA, 2015).

O glossário foi produzido utilizando o aplicativo *PowerPoint*, e os vídeos foram inseridos no material. O material apresentou a seguinte organização: 35 verbetes em Libras da disciplina de Ciências, datilografia da palavra, sinal, explicação em Libras e exemplos com figuras e vídeos (imagens capturadas em vídeos hospedados no sítio *YouTube* também foram utilizadas). No processo de produção, a autora destaca que a própria escola disponibilizou os instrumentos para filmagem (SILVEIRA, 2015).

Na avaliação feita pelos professores sobre o recurso, a maioria considerou o material de boa qualidade, com palavras relevantes, apontando para as explicações dos conceitos que foram apresentadas de maneira clara e, dessa forma, acreditando que os alunos surdos poderiam se beneficiar com o material produzido, além de ressaltar que fariam uso do material em suas aulas. A análise do questionário aplicado aos alunos surdos indicou que o material poderia auxiliar no desenvolvimento deles em relação à aprendizagem, pois por meio dele puderam entender os conceitos a partir do que viram no material (SILVEIRA, 2015).

Como conclusões, a autora aponta que o estudo possibilitou a criação do glossário e considera que o material é um meio facilitador de aprendizagem e aquisição de vocabulário.

Destacamos que, para a elaboração do glossário, a pesquisadora considerou o envolvimento dos professores e dos alunos surdos, a fim de saber quais eram as necessidades existentes no contexto escolar, inserindo a participação deles na pré-produção e, posteriormente, na avaliação do material, demonstrando a busca pela personalização do instrumento.

Destaque-se que as escolhas para a produção do glossário em si ficaram a cargo da pesquisadora e da orientadora do estudo. Pudemos notar, pelo processo descrito no texto de Silveira (2015), que ela se baseou em modos mais adequados de como produzir vídeos voltados para surdos, o que resulta na atenção dada aos aspectos da exposição e organização da imagem no material, dando a ele mais qualidade.

A importância da atenção ao glossário reside no fato de que ele, por si só, não auxilia na formação de conceitos, pois trabalhar um conceito é diferente do que apenas apresentá-lo com um vídeo em Libras, com a dactilografia e explicação da definição do termo, somado a uma relação visual. Para que os alunos surdos realmente possam formar os conceitos de termos, o material deveria ser inserido em uma situação de sala de aula ou em outros momentos de estudo, possibilitando o uso do material e a percepção de seus efeitos aos alunos surdos sobre os conteúdos escolares. Ainda que a intenção de ampliar os termos na Libras seja necessária, a palavra por si só não forma o conceito.

Somente quando se utiliza percepção, atenção, memória e linguagem de maneira combinada, voltadas a uma atividade, é que o sujeito se encontra envolvido ativamente no processo de aprendizagem, o que favorece a formação de conceitos científicos. Nesse processo, a língua tem papel central para a abstração de conceitos, pois é ela que orienta o sujeito, permitindo-lhe interagir com/na atividade (VYGOTSKI, 2000).

Notamos que a motivação da produção do glossário surgiu da necessidade de sistematizar termos específicos dos conteúdos curriculares ainda não existentes em Libras, auxiliando no preenchimento de uma lacuna presente há tempos na educação dos surdos, em relação à ausência de termos específicos da língua de sinais nas diferentes áreas de conhecimento. Essa mesma motivação pode ser vista também no trabalho de Contente (2017) que, entre os aspectos de produção da mídia pedagógica, também se deparou com a necessidade da criação de sinais específicos.

Entendemos que instrumentos que agregam termos específicos em Libras sobre conteúdos escolares podem auxiliar os alunos surdos a realizarem outras generalizações, desde que esses instrumentos estejam envolvidos nas interações dos alunos com os conteúdos. “[...] o significado da

palavra não é senão uma generalização ou conceito” (VIGOTSKI, 2000, p. 398), assim, ao aprender uma nova palavra, se agrega mais repertório, o que ajuda na compreensão de novos conceitos, assim, as relações entre os objetos mudam, “quando surge a generalização do conceito ‘flor’, modifica-se também a relação entre ‘flor’ e ‘rosa’ assim como entre outros conceitos subordinados” (VIGOTSKI, 2000, p. 294). Vale reforçar que uma nova palavra e seu significado só são realmente apreendidos quando seu uso é funcional, ou seja, quando ocorre nas interações do sujeito que utiliza de maneira ativa essa palavra, construindo o seu sentido.

A dissertação de Contente (2017), intitulada “Ensino de Ciências por meio da produção de uma mídia pedagógica: o vivido e o concebido por estudantes surdos durante aulas sobre angiospermas”, apresentou como objetivo construir uma mídia pedagógica bilíngue com base nas percepções dos participantes surdos e contribuir com as discussões de ensino e aprendizagem desses estudantes. A proposta da construção desse material surge como alternativa para superar as dificuldades vivenciadas pelos alunos surdos com os conteúdos de Ciências, perante a realidade da inclusão escolar que deve considerar o uso da língua de sinais e aspectos da visualidade.

A pesquisa foi realizada numa escola pública de ensino fundamental, no espaço da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM. No processo de construção da mídia participaram duas estudantes surdas, um pedagogo surdo, uma intérprete de Libras e a pesquisadora. Para a produção do material, a pesquisadora utilizou questionário para sondar a afinidade que as alunas tinham com o tema de estudo e também com o uso da tecnologia.

O processo de produção da mídia ocorreu na SRM por ela estar equipada com equipamentos tecnológicos e internet. Uma série de atividades antecedeu e fomentou a construção da mídia pedagógica. O conteúdo de Ciências “angiospermas” foi escolhido em razão da dificuldade que as alunas participantes apontaram ter com o tema e por ele ter relação com a alimentação humana. O instrutor surdo e a intérprete participaram da produção principalmente auxiliando na mediação das atividades.

As atividades foram as seguintes: 1) socialização do conhecimento que as alunas já tinham sobre o tema “angiospermas”; 2) atividade de pesquisa na internet; 3) construção de roteiro sobre a temática com o uso da internet, cartilhas e livros impressos, abordando os seguintes tópicos “características das plantas”, “importância das plantas para os seres humanos”, “conceito de angiosperma” e “partes constituintes das angiospermas”; 4) seleção de imagens sobre o conceito de angiospermas; 5) análise do roteiro e escolhas de informações consideradas importantes; 6) pesquisa em fontes oficiais dos conceitos em Libras; 7) negociação de sinais em Libras de conceitos de angiospermas, consultando dicionários em Libras e criação dos sinais para os conceitos não encontrados; 8) construção do ro-

teiro de gravação; 9) filmagem dos participantes sinalizando os conceitos; e 10) produção da mídia pedagógica.

Para as filmagens foi construído um pequeno estúdio na SRM equipado com: câmera digital, tripé, *datashow*, tela invertida, televisão, luminárias, plano de fundo (tecido verde) e cortinas pretas para as janelas da sala. As imagens utilizadas foram fotografadas em uma caixa fotográfica confeccionada pela pesquisadora. Os equipamentos, com exceção da câmera, *datashow* e televisão, foram construídos com materiais de baixo custo.

Todo o processo de construção da mídia refletiu num processo de construção dos conceitos científicos pelas alunas surdas sobre angiospermas. No percurso, foram levantados relatos sobre os conhecimentos que as alunas já apresentavam sobre o tema, bem como várias dúvidas. Assim, os conceitos foram reconstruídos com a ajuda de pesquisas realizadas na internet, buscando respostas às perguntas já realizadas e outros esclarecimentos sobre o assunto. Nessa atividade de pesquisa, a autora apontou que, na reconstrução e construção dos novos conceitos científicos, as alunas ampliaram seus conhecimentos e aprofundaram a discussão sobre o tema. Assim, todo o processo possibilitou mudanças de atitudes das participantes relacionadas à responsabilidade pela própria aprendizagem, o que também refletiu no aumento da autoestima e autonomia das alunas.

Para a gravação dos novos conceitos, que considerou a sugestão por parte das alunas e ofereceu a explicação dos conceitos sobre angiospermas em Libras, a mídia utilizou imagens para apoiar a compreensão. As alunas apontaram que o conteúdo deveria fazer sentido ao aluno surdo, para conseguir relacioná-lo com seu cotidiano, tornando-se compreensível e interessante.

Outro aspecto que contribuiu para a formação dos conceitos das alunas sobre o tema veio na atividade de criação dos sinais para termos não encontrados nos dicionários. Na atividade de negociação dos sinais, as alunas, assim como os outros participantes da pesquisa, tiveram de entender o conceito para a criação dos sinais que se constituíram na sua maioria pela iconicidade.

A autora concluiu que a atividade proposta possibilitou a reflexão sobre as práticas pedagógicas utilizadas com as alunas surdas para alcançarem os conceitos e a importância do professor para criar situações significativas, visando à produção de recursos e ao envolvimento dos alunos na construção do conhecimento. Ao analisar o estudo de Contente (2017), nota-se que as alunas surdas estiveram envolvidas de maneira ativa no processo de construção da mídia, pois o trabalho exigiu a participação no desenvolvimento das atividades e, conseqüentemente, nas decisões que determinaram a produção do material.

Conforme já constatado por Contente (2017), a participação ativa das alunas é o que favoreceu a construção de novos conceitos científicos por

elas. A professora, ao interagir com as alunas, colaborou impulsionando e direcionando o desenvolvimento da atividade, partindo do que elas já sabiam para a construção de novos conhecimentos. No processo de aprendizagem, além do uso de instrumentos e signos, é de fundamental importância a presença de um adulto ou um companheiro mais capaz para orientar as atividades, de forma tal que o desenvolvimento potencial possa se tornar desenvolvimento real (VYGOTSKI, 1984).

Houve a preocupação, por parte da pesquisadora, em relação aos equipamentos que, mesmo produzidos com materiais de baixo custo, mostraram-se adequados para o processo de filmagem dos vídeos e também para fotografar as plantas, resultando em níveis mais elevados de qualidade técnica e visual do produto. Esse aspecto revela que a pesquisadora buscou se instrumentalizar para a produção das imagens utilizadas na mídia.

Santaella (2012) afirma a importância e a necessidade do uso da imagem no contexto escolar e nos processos de ensino e aprendizagem, como forma de representar, trabalhar a compreensão e o entendimento, indo além do caráter somente ilustrativo. Salienta ainda que a escola deve ensinar a ler os espaços e as formas que compõem o todo da imagem e da mensagem que ela quer transmitir e com ela apreender sentidos e significados. Além das possibilidades de ensinar que as imagens podem ter, ressaltamos o que comenta Campello (2008) sobre a importância dos materiais produzidos em Libras por surdos, como um aspecto relevante na formação da identidade deles.

Adiante, apresentamos mais uma pesquisa na qual se desenvolveu a produção de vídeo com a presença ativa dos alunos surdos.

A dissertação de Souza (2018), intitulada “Protagonismo bilíngue: uma experiência, duas línguas, vários sujeitos na escola”, teve como objetivo analisar e explicitar necessidades e possibilidades de educação bilíngue Libras/Língua portuguesa. Assim, a pesquisa-experiência relatou e analisou as práticas desenvolvidas numa escola pública, que trabalha com a proposta de educação bilíngue para surdos.

Na busca por sanar fragilidades do ensino bilíngue, Souza (2018) apresentou práticas nas quais a Libras foi privilegiada no ensino da Língua portuguesa na modalidade escrita, com o objetivo de minimizar os conflitos conceituais e fortalecer o entendimento do alunado surdo, a fim também de que tivessem maior participação nas aulas. As atividades foram desenvolvidas no período contrário das atividades do ensino regular com alunos do ensino fundamental II.

A atividade era composta pela filmagem dos alunos narrando em Libras, comentários e correção da sinalização, escrita em Língua Portuguesa e reescrita do texto após as correções. Outra atividade realizada foi a de inserção de legendas nos vídeos em Libras feitos pelos alunos, que contou com pesquisas, exposição em Libras do assunto com o apoio do intérprete

e, posteriormente, a exposição do conteúdo com imagens. Para finalizar o processo, era feita a escrita em português e, após a correção do texto, eram inseridas as legendas no vídeo.

As práticas evidenciaram o desenvolvimento do potencial discursivo/dissertativo em Libras e em Língua Portuguesa pelos alunos surdos. Com essas atividades de filmagem, esses alunos e os demais participantes passaram a reconhecer a importância da criação de materiais acessíveis nas duas línguas, Libras e Língua Portuguesa, como forma de fomentar a apropriação dos conceitos pelos alunos.

Todo esse processo direcionou o trabalho da educação bilíngue para surdos de Niterói para o desenvolvimento da proposta de um Centro de Produção de Material Didático em Libras, com intenção de:

[...] traduzir textos, materiais didáticos, informativos, de entretenimento entre outros e inserir QRcode correspondentes a cada texto produzido num material impresso, confeccionar apostilas para o ensino de libras como segunda língua para ouvintes e como primeira língua para surdos, registrar, por meio de vídeos, as avaliações propostas pelos professores das várias disciplinas e iniciar uma videoteca com livros traduzidos em Libras (SOUZA, 2018, p. 120).

A proposta de produção desses materiais teve como início versões de literatura infantil em Libras e outros textos utilizados nos primeiros anos do ensino fundamental e, posteriormente, foram priorizadas as produções de dois tipos de materiais: os direcionados para o ensino de Libras e as histórias infantis em Libras. No início, os recursos utilizados eram “caseiros”, mas com o tempo a proposta passou a contar com equipamentos adequados como iluminação e fundo com cor apropriada para a realização de edição. Vale ressaltar que esses materiais são produzidos por profissionais bilíngues que atuavam dentro da proposta de educação bilíngue para surdos.

Nas considerações desse trabalho, o autor aponta que “ser bilíngue inclui a tarefa de produções bilíngues, com base nas quais se inauguram formas éticas e estéticas, bilíngues, de produção em Libras/Língua portuguesa e Língua portuguesa/Libras” (SOUZA, 2018, p.139).

Ao analisar a experiência relatada por Souza (2019), percebe-se que as produções de vídeos serviram como forma de registrar a Libras para favorecer a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita. A tarefa organizou-se pelo exercício dos alunos de olhar para a própria narração feita em Libras antes de se prepararem para a escrita em Língua Portuguesa. A atividade ofereceu aos alunos a oportunidade de narrar e organizar o pensamento por meio da língua de sinais, favorecendo as formações de conceitos científicos trabalhados pela escola.

Destacamos da pesquisa de Souza (2018) que as práticas de produções de vídeos como registro, por auxiliarem os alunos surdos, fizeram com que eles próprios percebessem que o entendimento e a aprendizagem deles, em decorrência de sua especificidade, transcorrem da melhor maneira na/pela visualidade.

De fato, Peluso e Lodi (2015) afirmam que a visualidade dos surdos está relacionada diretamente à materialidade da língua de sinais que, por sua vez, está apoiada no canal visual. Essa particularidade linguística constitui o surdo, pois é no plano visual que ele organiza seus modos de pensar e dizer e vice-versa.

A dissertação de Celestino (2019), intitulada “Leitura, escrita e referenciação lexical em textos de alunos surdos do ensino fundamental”, teve como objetivo apresentar uma proposta de desenvolvimento do uso de referenciação lexical pelos alunos surdos dos anos finais do Ensino Fundamental II. Segundo a autora, a referenciação contribui para melhor explanação das ideias, tornando o texto mais acessível à compreensão.

As atividades foram desenvolvidas em Sala de Recursos Multifuncionais - SRM e tiveram como participantes dois adultos surdos dos anos finais do ensino fundamental.

A proposta de atividade contou com a produção de um vídeo da narrativa em Libras da lenda adaptada “O curupira surdo”, e foi um dos instrumentos utilizados na sequência de atividades para apresentar a história. A narrativa foi realizada por um professor de Libras. Não houve descrição de outras informações em relação à produção do vídeo pela autora do trabalho.

A autora destaca a importância de proporcionar a esses alunos o contato com a sua primeira língua, uma das estratégias utilizadas na proposta para que os alunos tivessem maior compreensão do conteúdo trabalhado. Sobre o desenvolvimento do uso da referenciação lexical pelos alunos, por meio da proposta apresentada no estudo de Celestino (2019), dos dois alunos que participaram das atividades, um apresentou no seu texto de reescrita da história o uso de referentes apresentados pela pesquisadora, além de outros, diferentes, indicando a compreensão da atividade e demonstrando a utilização de outras palavras apresentadas na atividade.

O vídeo, como um produto final entregue aos alunos surdos, destacou o uso da Libras como a língua adequada à singularidade dos surdos, sendo ela o meio pelo qual eles podem compreender e interagir com o assunto apresentado.

Em relação ao outro elemento de visualidade organizado no vídeo, a produção lançou mão das imagens do livro impresso para ilustrar a lenda, mas o que se destaca é a presença do narrador, ou seja, da Libras, pois o contraste do narrador em relação à imagem do livro está explícito não só por aparecer dominando metade da tela, mas também por estar em cores.

Imagem 1 - Trechos do vídeo



Fonte: Celestino (2019).

Entendemos que a intenção do vídeo com a narrativa da lenda era dar evidência à língua de sinais, uma das formas de “ler” a história que foi dada aos alunos surdos na atividade proposta. Com isso, retomamos um ponto que já salientamos nesse texto de que, para a compreensão da imagem, é necessário levar em consideração a maneira como e por quem ela é produzida, quais são os meios disponíveis para a sua realização e quais são os significados e as intenções que estão impregnados na imagem que forma seu conteúdo.

A exploração das referências de uma linguagem implica no exame de suas características internas que a habilitam a apresentar, indicar ou representar o que ela assim o faz. Só então podemos passar para a questão da interpretação (SANTA-ELLA, 2012, p. 809).

Por fim, diante das quatro produções de vídeos apresentados nas dissertações, pode-se evidenciar, em todas, a importância e a centralidade dada a Libras. Além disso, destaca-se que o vídeo se estabelece como o instrumento/recurso didático ao qual se recorre quando a intenção é oferecer aos alunos surdos a interação com os conteúdos na língua de sinais, ou seja, como meio de tornar o conteúdo adequado à sua singularidade linguística. A construção dos conceitos científicos pelos alunos surdos ocorre quando é dada a eles a oportunidade de interagirem com e pela língua de sinais. Nessa interação com a língua e com o vídeo, tem-se a oportunidade de registro e de organização de seus pensamentos e sinalizações.

A formação de conceito ou a aquisição de sentido através da palavra é o resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com palavra ou signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original (VIGOTSKI, 2000, p. 168).

Dominar um conceito é conseguir formular, no seu próprio pensamento, o que ele significa, e o vídeo traz uma nova oportunidade de o aluno surdo interagir de maneira ativa com os sinais, apropriando-se dos significados, e organizando o que sinaliza numa materialidade externa, o que contribui com a organização interna de si mesmo, do seu próprio pensamento.

Evidenciando as práticas de produção de vídeos por alunos surdos

Em uma análise abrangendo as quatro dissertações, além de evidenciarmos a centralidade dada à Libras, conforme citado anteriormente, nota-se que as produções de vídeos apresentadas nos trabalhos demonstram que os sujeitos envolvidos na educação dos surdos vêm buscando novas formas de abordar as atividades com materiais mais condizentes à singularidade desses sujeitos, além de buscarem com eles a melhor maneira de construir tais instrumentos.

As práticas de produção de vídeo apresentadas nas dissertações mostram-se positivas, visto que ainda são poucas as iniciativas de uso de imagens na educação dos surdos, conforme já apontado por Lebedeff (2010) sobre a necessidade de instrumentalização dos profissionais que atuam na educação dos surdos, para que eles possam oferecer propostas educativas mais adequadas e baseadas na visualidade da surdez.

Pudemos perceber que as produções de vídeos do glossário de Ciências apresentado na dissertação de Silveira (2015) e a narrativa da lenda em Libras, no estudo de Celestino (2019), estiveram voltadas a auxiliar os alunos surdos na interação com os conteúdos, ou seja, foram utilizadas como instrumentos que acompanharam as atividades, também mediadas de outras formas, contribuindo para o processo educacional. E, na construção da mídia pedagógica, no trabalho de Contente (2017), e nas produções de vídeos como registro das narrações em Libras, descritas por Souza (2018), os vídeos foram utilizados como meios de aprendizagem, pois foram construídos com os alunos.

As produções de vídeos que envolveram os alunos surdos no processo de elaboração mostraram-se como os mais potentes em favorecer a formação de conceitos, pois esse processo só se dá pela participação ativa dos alunos nas atividades, ou seja, quando é possível que eles envolvam sua atenção, memória e linguagem.

Portanto, proporcionar aos alunos surdos a oportunidade de se exporem em Libras permite que, por meio da língua, organizem o pensamento e alcancem a aprendizagem. É na interação entre a linguagem e o pensamento que a aprendizagem se constrói; no caso dos surdos, as interações ocorrem essencialmente apoiadas na visualidade, pois é nesse plano que o surdo organiza seu pensamento e vice-versa (PELUSO; LODI, 2015). Daí a necessidade de, ao se trabalhar com surdos, utilizar materiais e práticas pedagógicas visuais.

Os alunos surdos precisam participar das atividades escolares de maneira significativa e isso só é possível se eles se expressarem pela língua de sinais, expuserem seus pensamentos, perguntarem, responderem, compartilharem ideias, ressignificarem, por meio da língua de sinais, as atividades

que estão ocorrendo externamente a si. E, principalmente, para que se tornem parte do seu pensamento. O signo medeia a atividade externa para a interna, assim, a formação de conceitos nos alunos surdos só ocorre quando os signos utilizados são acessíveis, ou seja, quando ocorrem pela língua de sinais. Sobre esse processo, resgatamos a citação de Freitas (2001):

O processo de formação do funcionamento mental dá-se à medida em que os sujeitos são afetados por signos e sentidos produzidos nas relações com os outros. As ações humanas adquirem múltiplos significados e sentidos, tornando-se práticas significativas, a depender das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas interações. A questão da apropriação relaciona-se com o outro e os diferentes modos de participação desse outro nas práticas sociais. Nessa compreensão, a apropriação não se define como questão de posse ou de domínio individualmente alcançado, mas explica-se como uma questão de pertencer e participar nas práticas sociais. Em tais práticas o sujeito se constitui nas relações significativas (FREITAS, 2001, p. 14-15).

No processo de formação dos conceitos, além dos signos, o uso do instrumento também é fundamental nas interações que constituem a aprendizagem, pois ele também tem função mediadora. Nesse tipo de produção, o vídeo como registro destaca-se como o mais potente para desenvolver e envolver a aprendizagem dos alunos surdos.

Dessa maneira, além do vídeo, elaborar outras formas de representações visuais pode favorecer a aprendizagem dos sujeitos surdos que são constituídos por uma língua de materialidade visual. Essa é uma responsabilidade da escola para com esse público, adequando-se não apenas às necessidades dos alunos surdos, mas aos alunos de toda uma geração que nasceu imersa no uso de imagens e que se constitui nessa linguagem. A escola precisa acompanhar essas mudanças, pois o ensino tradicional, baseado apenas no livro didático, na oralidade e na escrita, pouco desperta o interesse dos alunos pelo conhecimento. Essa responsabilidade – que a escola deve assumir – reporta-nos ao que afirma Vigotski (2018) sobre a importância do meio no qual interage o indivíduo que está se formando. Esse meio deve oferecer o que se espera como resultado no desenvolvimento, pois o meio tem papel de fonte de desenvolvimento, indo além do contato com o ambiente, assegurando a qualidade e a presença de formas ideais do desenvolvimento que vão interagir com o indivíduo em formação.

Assim, entendemos que a escola deve buscar proporcionar práticas pedagógicas que envolvam a produção de vídeo com os alunos surdos. Práticas essas nas quais os alunos possam ser filmados narrando na sua própria língua, como alternativa à produção de textos escritos ou mesmo para auxi-

liar nessa escrita, como foi apresentada no trabalho de Souza (2018), podendo ser utilizado como registro de avaliações e trabalhos extraclases. Essas alternativas, nas quais o vídeo pode ser utilizado como registro da língua de sinais, mostraram-se como as mais potentes para a aprendizagem, pois dão espaço para o narrar e para o registro na própria língua. Trata-se de meios para a organização do pensamento que favorecem de fato a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos alunos surdos. Os outros tipos de produções, como os vídeos de narração de histórias ou apresentação de conteúdos em Libras, somados aos usos de imagens ilustrativas também se configuram como auxiliares na educação dos surdos.

Considerações finais

Com esta pesquisa, pudemos perceber que, apesar dos poucos estudos encontrados com o tema, as iniciativas de produções de vídeos na escola para alunos surdos são utilizadas e contribuem para evidenciar que o vídeo é um instrumento que pode auxiliar a educação dos surdos, não só por se constituir por imagens, mas por possibilitar a presença da Libras em sua organização e apresentação. Pode-se afirmar ainda que produzir vídeos com os alunos surdos, colocando-os em interação com atividades que demandem a participação ativa e significativa, reflete na aprendizagem e no desenvolvimento desses alunos.

Esperamos que este estudo possa contribuir com a atuação de profissionais interessados na melhoria da educação dos surdos, no que diz respeito à produção de vídeos, tendo, nos trabalhos apresentados neste estudo, exemplos de como organizar e usar esse recurso. Trata-se também de um material para reflexão sobre o processo de formação dos conceitos científicos que envolvem a participação ativa do aluno surdo por meio da língua de sinais e do registro que favorece a organização e desenvolvimento da sua língua e seu pensamento.

Referências

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação de Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CELESTINO, Emanuely Monteiro. **Leitura, escrita e referenciação lexical em textos de alunos surdos do ensino fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2019.

CONTENTE, Márcia Pantoja. **Ensino de ciências por meio da produção de uma mídia pedagógica: o vivido e o concebido por estudantes surdos**

durante aulas sobre as angiospermas. 2017. Dissertação (Mestrado em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

FREITAS, Ana Paula. **Zona de desenvolvimento proximal: a problematização do conceito através de um estudo de caso.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, 2001.

KAWASE, Eduarda Megumi. **Opinião de alunos surdos sobre vídeos em língua brasileira de sinais como recurso didático.** 2015 (Trabalho de conclusão de curso) - Licenciatura em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

LACERDA, C. B. F. de.; SANTOS, L. F. dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos.; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. *In*: LACERDA, C. B. F. de.; SANTOS, L. F. dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 185-200.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Surdez e linguagem: implicações para as práticas Educacionais. *In*: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (Orgs.). *Escolarização de Alunos com Deficiências - Desafios e Possibilidades.* 1. ed. **Campinas:** Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 171-202.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação,** Faculdade de Educação – UFPel. Pelotas-RS, n. 36, p. 174-195, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1606/1489>. Acesso em: 15 set. 2019.

MORAN, José Manuel. **Por que avançamos tão devagar na educação?** Educação transformadora. 2017. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/devagar.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

MORAN, José Manuel. **Vídeos são instrumentos de comunicação e de produção.** Portal do Professor do MEC, p. 1- 4, 06 mar. 2009. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/videos.pdf. Acesso em: jan. 2020.

PELUSO, Leonardo.; LODI, Ana Claudia Balieiro. La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. **Proposições.** Campinas-SP, v. 26, n. 3, p. 59-81, set./dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072015000300059&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 20 maio 2019.

REILY, Lucia. Recursos pedagógicos: A imagem em duas dimensões e a imagem em movimento. *In*: REILY, L. **Escola inclusiva: Linguagem e mediação**. Campinas-SP: Papyrus, 2004. p. 25-48.

SAMPAIO, Rosana. F.; MANCINI, Marisa. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**. São Carlos- SP, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-35552007000100013 Acesso em: 18 abr. 2018.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens**. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos Ltda, 2012. E-book.

SANTOS, Lara Ferreira dos. **O fazer do interprete educacional: práticas, estratégias e criações**. 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP, 2014.

SILVEIRA, Luciane Cruz. **Glossário em LIBRAS e a aquisição dos conteúdos programáticos de ciências pelos alunos surdos**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. *In*: SKLIAR, C. **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153.

SOUZA, Robson de. **Protagonismo bilíngue: uma experiência, duas línguas, vários sujeitos e a escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

TAVEIRA, Cristiane Correia. **Por uma didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TEIXEIRA, Francisco Rafael Pereira. **O uso de aplicativos para deficientes auditivos: uma alternativa para o ensino de Física**. 2017. Dissertação (Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem / L. S. Vigotski**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (1869-1934).

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes,

Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimaraes Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. (1896-1934).

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CAPÍTULO 6

CARACTERIZAÇÃO DO USO E PRODUÇÃO DE VÍDEOS POR PROFESSORES DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NO INTERIOR DE SÃO PAULO

Otávio Santos Costa

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Introdução

A história da educação de pessoas surdas usuárias de Línguas de Sinais é marcada não só pela opressão ouvinte-normativa dos métodos oralistas e abordagens estritamente organicistas da surdez, mas também pela resistência das comunidades surdas.

Consonante aos marcos legais internacionais da Educação Inclusiva, como a Declaração de Salamanca de 1994, fortalecida para pessoas com deficiências pela Declaração da Guatemala (1999) promulgada no Brasil por meio do Decreto n° 3.956/2001, que afirma que as pessoas com deficiências têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, no início deste século ocorreram importantes avanços legislativos no que diz respeito aos direitos das pessoas surdas, sobretudo o direito à educação.

Esses avanços legislativos são frutos da mobilização e fortalecimento dos movimentos surdos no Brasil que, nos anos noventa do século XX, em parceria com pesquisadores/universidades, engajaram-se nas lutas que àquela época priorizavam o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras como a primeira língua das pessoas surdas, oficializada em um primeiro momento em alguns municípios e estados até chegar ao Congresso Nacional (THOMA; KLEIN, 2010).

Entre as principais conquistas legislativas dos movimentos surdos, podemos destacar como marco legal a promulgação da Lei n° 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio

legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão (BRASIL, 2002).

Com a oficialização da Língua Brasileira de Sinais e a promulgação do Decreto 5.626/2005 que preconiza a organização da escola bilíngue para surdos, estudos e iniciativas práticas têm-se consolidado em função de uma organização da escola básica que atenda a condição linguística desses alunos, cuja característica marcante é seu aspecto visual.

Esse atendimento pressupõe, sobretudo, a fluência em Libras dos professores, mas demanda também que mobilizem seus conhecimentos e habilidades para uso de recursos visuais e, entre eles, a produção e uso de imagens para serem usados em sala de aula.

O uso de imagens deve estar associado a propostas educacionais para surdos que usam língua de sinais, uma vez que são apoiadas naquilo que parece ter se convencionado chamar de visualidade. Para Campello (2008), é nessa perspectiva que surge a chamada Pedagogia Visual, que utiliza técnicas, recursos e perspectivas que estejam relacionadas com o uso da visão e que favorecem a construção de um conjunto importante de conceitos (CAMPELLO, 2008).

A Pedagogia Visual pode ser associada à semiótica imagética, campo de estudo que:

[...] é a parte da semiótica geral, ciência interessada no estudo dos signos, contudo é no campo da semiótica imagética que as questões visuais são mais exploradas. Neste campo fala-se da cultura do olhar, daquilo que pode ser apreendido, por exemplo, por meio de uma fotografia, suscitando reflexões acerca de temas sociais, aspectos econômicos e políticos que se entrelaçam em um determinado período histórico” (LACERDA, SANTOS; CAETANO, 2011, p. 104).

Os recursos didáticos visuais estão inseridos na semiótica imagética (CAMPELLO, 2007), por isso faz-se necessário considerar a importância da visualidade como forma de respeitar os aspectos culturais dos sujeitos surdos, proporcionando a eles, em seu contexto educacional, práticas e recursos didáticos que utilizem e explorem as experiências visuais.

Em contexto mais amplo, é importante considerar que atualmente a produção e uso de imagens é um elemento cultural intensamente presente, pelo uso de *smartphones* e internet diariamente. Diante disso, diferentes áreas do conhecimento já compreenderam a necessidade de incorporar o uso de imagens e estudos vêm se consolidando em diferentes partes do Brasil, associando uso de recursos de mídias visuais e recursos imagéticos em educação em geral (SAMPAIO; LEITE, 1999; SEABRA, 2010; TORI, 2010). Um apontamento comum nesses estudos é a unanimidade na afirmação de que recursos visuais são profícuos para a educação.

Entre professores de todos os níveis educacionais não é diferente, visto que todos compartilhamos fotos e vídeos, sejam de autoria própria ou de outrem, e muitos o fazem também em contexto de sala de aula na apresentação ou discussão de conteúdo. Porém, especificamente na educação de surdos, esse uso aparentemente se aproxima do que Taveira e Rosado (2016) chamam de uso intuitivo, ou seja, desprovido de qualquer intenção pedagógica melhor refletida.

No contexto da educação escolar dos surdos, é esperado que a mediação didática seja intencional, consciente e planejada, pois, segundo Libâneo (2010), o ensino consiste em intervir na formação e desenvolvimento das ações mentais dos alunos, considerando as condições físicas, cognitivas e afetivas no contexto sociocultural em que a aprendizagem acontece.

Um dos principais problemas do uso meramente intuitivo de imagens na educação de surdos pode ser situado num contexto em que historicamente o que se tem, sobretudo nas escolas comuns da rede regular de ensino, é a maioria de professores ouvintes de diversas áreas do conhecimento com pouco ou nenhum contato com a Libras, mas que potencialmente recebem ou poderão receber alunos surdos. Nesses casos, o uso de imagens pode até vir a ajudar, mas reproduzindo a maneira como sempre é utilizada em outros contextos, com referência ouvinte-normativa.

Segundo Reily (2004), os educadores têm bem menos repertório para trabalhar com imagens do que com texto escrito na sala de aula. Para a autora, “É importante que o educador entenda como a imagem funciona para enxergar as possibilidades de raciocinar visualmente” (REILY, 2004, p. 35). Professores fluentes em Libras e com raciocínio visual seriam uma condição desejável de recursos humanos para o ensino de alunos e alunas surdas em todos os níveis de ensino (COSTA; LACERDA, 2021).

Os recursos imagéticos são de suma importância para potencializar o ensino e a aprendizagem na educação de alunos surdos. Esses recursos são imprescindíveis para a constituição de metodologias que atuem no contexto escolar de forma eficaz no ensino de todos os sujeitos e, especialmente, dos alunos surdos. Seja em ambientes bilíngues da educação infantil e primeira etapa do ensino fundamental, seja em situação de inclusão em sala com alunos ouvintes na segunda etapa do ensino fundamental com a presença de intérpretes, a presença de recursos imagéticos se faz necessária.

A produção e o uso de recursos imagéticos, numa perspectiva de intenção didática, requerem conhecimentos e habilidades técnicas em produção de videograções, uso de softwares e editores de imagens estáticas, entre outros recursos tecnológicos digitais. O uso e a produção cotidiana de fotografias e vídeos estão incorporados culturalmente em diversos povos no atual contexto histórico e social, consolidando um senso comum dessas práticas, promovendo uma espécie de alfabetização digital e uso

intuitivo de recursos (SANTAELLA, 2012), mas isso não nos garante que, dessa forma, o uso desses recursos possa necessariamente prover medidas e estratégias didáticas profícuas e significativas para as práticas pedagógicas com alunos surdos.

Postas as considerações, situamos o presente texto como produto de estudo realizado para compreender o fenômeno de uso e produção de vídeos de população específica, professores da rede municipal de ensino de um município de médio porte no interior do Estado de São Paulo, com o intuito de descrever como usam e/ou produzem vídeos nas escolas, tenham eles alunos surdos ou não. Assim, algumas perguntas norteiam a presente pesquisa: em que medida os professores sujeitos da pesquisa têm autonomia na manipulação operacional de dispositivos e produção de vídeos? Com quais objetivos, frequência e tipos de vídeos exibem? Que tipos de dispositivos utilizam para produzir e/ou exibir vídeos? Se produzem vídeos, o que filmam, com que objetivos e para quem exibem seus vídeos?

Para nos aproximarmos da realidade referente ao uso e produção de vídeos nas escolas da rede municipal da cidade campo de estudo da presente pesquisa, desenvolvemos um estudo exploratório com o objetivo de descrever os principais aspectos da forma como professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental produzem e utilizam videograções em suas aulas.

Método

Para respondermos ao objetivo proposto, optamos por realizar uma pesquisa quantitativa e qualitativa em Educação.

Podemos compreender esta investigação como um estudo exploratório que, segundo Gil (2017), são investigações:

[...] desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 2017, p. 27).

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos os conceitos de questionário, apoiados nos conceitos de pesquisa *survey* de Pinsonneault e Kraemer (1993), que concebem o uso de questionário em pesquisas para obtenção de dados de características, ações e opiniões, por exemplo, de um determinado grupo de pessoas representantes de uma população alvo (PINSONNEAULT; KRAEMER, 1993).

O questionário foi desenvolvido e aplicado via formulário *on-line*, distribuído para as escolas da rede municipal de ensino através do endereço de e-mail da Secretaria Municipal de Educação e das redes sociais das

escolas e poderia ser acessado através de um *link* organizado especialmente para esse fim.

O questionário tinha o título “Cinema, tecnologias e educação de surdos: produção e uso de vídeos na escola” e era composto pelos campos iniciais de identificação e por 13 questões, 11 de múltipla escolha e duas dissertativas.

Logo após o título, as orientações indicavam os objetivos do estudo, esclarecendo que não haveria respostas certas ou erradas e que os participantes poderiam assinalar quantas alternativas lhes fossem convenientes em suas respostas. Nessa seção havia também um resumo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e o *link* para acessá-lo na íntegra. O aceite do termo se deu pela submissão das respostas do questionário. A participação foi voluntária.

As respostas geradas por meio de questões de múltipla escolha, às quais, além de alternativas de respostas ofertadas, apresentavam o campo “outros”, no qual os participantes poderiam acrescentar suas respostas mais específicas. Os participantes poderiam escolher quantas alternativas lhes fossem convenientes.

Os dados obtidos nessas questões foram inseridos e organizados em tabelas produzidas em *software* de planilhas de cálculo, através do qual foi feita a elaboração e geração de gráficos para melhor visualização dos resultados e posterior análise. As respostas dissertativas foram transcritas em tabelas e organizadas com base em suas categorias principais.

Para o presente texto, optamos por inicialmente apresentar os resultados obtidos por todos os participantes, a fim de descrever aspectos de uso e produção de vídeos e, em segundo momento, uma breve análise sobre as respostas do grupo de professores que declaram experiência com alunos surdos.

Resultados e discussões

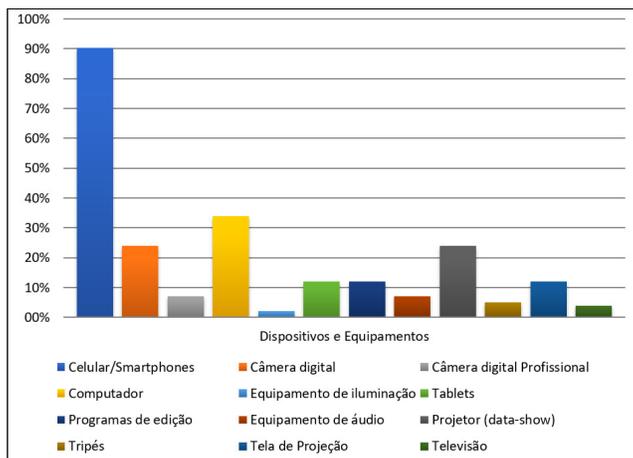
Optamos por iniciar nossas discussões pela análise quantitativa e, em seguida, atribuímos qualidades aos atributos observados, apoiados pela literatura científica sobre a relação de professores com dispositivos eletrônicos digitais para uso e produção de vídeos na escola.

Foram obtidas 41 respostas, das quais há predominância feminina de 92,7%, enquanto 7,3% dos respondentes eram do sexo masculino. A faixa etária média foi de 37,5 anos de idade, e a participante de menor idade era de 24 anos e a de maior idade, 59 anos.

A Educação Infantil concentra a maioria dos participantes na pesquisa: 85%, e destes, 17% atuam também no Ensino Fundamental I ou Fundamental II, além da Educação Infantil em turnos distintos. Do total de participantes, 31,7% têm ou já tiveram alunos surdos, o que representa um subgrupo de análise neste estudo.

O gráfico a seguir (Figura 1) nos traz informações sobre os dispositivos e equipamentos mais utilizados pelos professores participantes deste estudo na produção e exibição de vídeos na escola.

Figura 1 - Gráfico de dispositivos e equipamentos mais usados



Fonte: elaboração própria.

Podendo ser usados tanto para produção de videogravações quanto para exibição e compartilhamento de vídeos, celulares/*smartphones* e computadores são os dispositivos mais utilizados pela maioria dos professores participantes do estudo, com 90,2% e 34,1% de respondentes, respectivamente. Equipamentos de iluminação (2,4%), tripé (4,8%) e câmeras digitais profissionais (7,3%), utilizadas para produções mais complexas, são citadas nas respostas com menor frequência de uso.

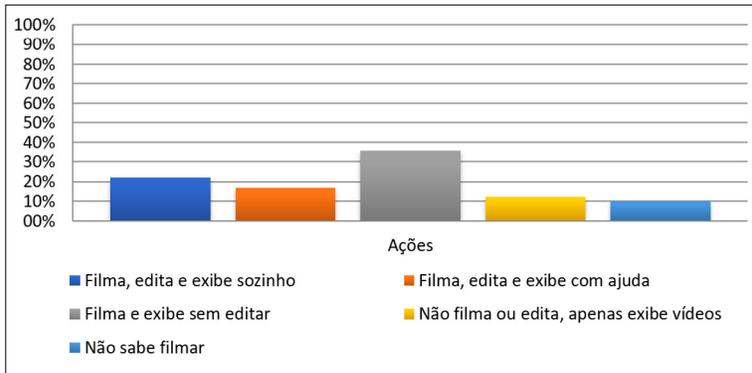
Câmeras digitais e projetores *datashow* são também utilizados numa proporção de 24,4% pelos participantes, enquanto *tablets* e telas de projeção são utilizadas por 12,2% dos participantes.

Por fim, temos os dados referentes aos equipamentos de áudio e televisores que, embora mais comuns de serem encontrados nas escolas, são pouco utilizados pelos participantes deste estudo, com 4% e 7%, respectivamente.

Um total de 7,2% dos participantes acrescentaram no campo “outros”, do questionário, que não produzem vídeos.

Os dados acerca das considerações sobre autonomia dos participantes no uso desses dispositivos para exibição e produção de vídeos são representados na Figura 2.

Figura 2 - Gráfico da autonomia na produção e uso de vídeos

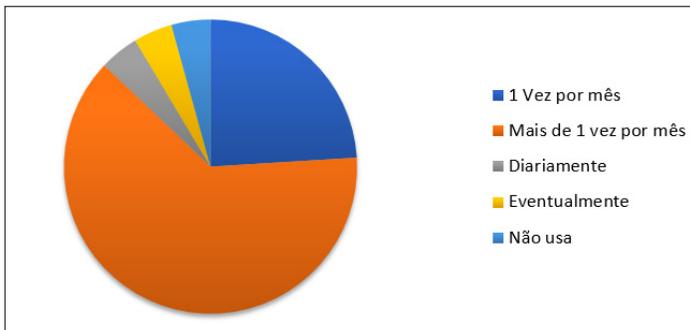


Fonte: elaboração própria.

Embora a maioria dos participantes (36,6%) filma e exhibe seus filmes sem editar, podemos considerar a parcela de 22% que afirma filmar, editar e exhibir os filmes sozinhos, totalmente autônomos nessa prática. Além disso, 17,1% dos participantes realizam essas ações com ajuda, o que nos mostra que 39,1% dos respondentes dessa questão editam intencionalmente seus filmes. Dos respondentes, 12% apenas exibem vídeos e 10% acrescentaram que não sabem filmar.

A maioria dos participantes exhibe vídeos em sala de aula com frequência conforme representado na Figura 3.

Figura 3 - Gráfico de frequência de uso de vídeos

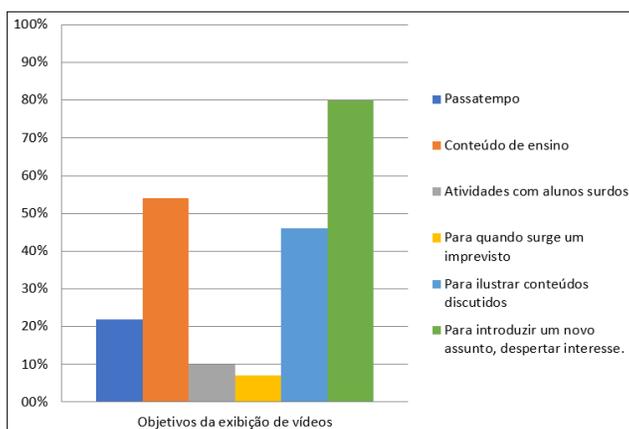


Fonte: elaboração própria.

Dos participantes do estudo, a maioria, 63,3% exibem vídeos mais de uma vez por mês, 24% afirmam exhibir vídeos pontualmente uma vez por mês e 4% representam aqueles que não exibem, exibem eventualmente ou exibem diariamente.

Na Figura 4, estão representados os dados acerca dos propósitos com os quais esses vídeos são exibidos.

Figura 4 - Gráfico de objetivos de uso de vídeos



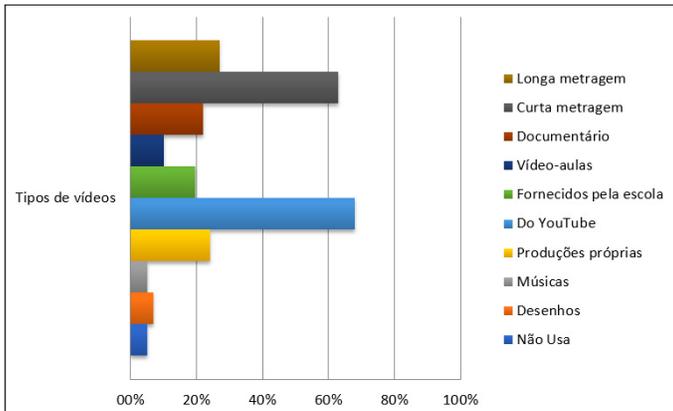
Fonte: elaboração própria.

Podemos observar que o uso de vídeos relacionados aos conteúdos de ensino é realizado pela maioria dos participantes. Embora seja utilizado por 22% como passatempo e por 7% dos participantes para quando surge algum imprevisto, para outros 10% dos participantes os vídeos são exibidos para atividades com alunos surdos e para 54% como conteúdo de ensino. Já para 46%, são usados para ilustrar conteúdos e, para a maioria dos participantes (80%), para introduzir um novo assunto ou para despertar o interesse dos alunos.

Nesse contexto, os professores escolhem entre seu repertório inúmeras possibilidades de vídeos que atendam aos objetivos descritos anteriormente. Para isso, consideramos como vídeos os mais diversos aspectos de produções audiovisuais, desde vídeos caseiros publicados na internet até as superproduções da indústria cinematográfica, não especificando gênero, mas apenas os principais formatos de vídeos passíveis de serem utilizados em ambiente escolar.

Os principais formatos de vídeos utilizados pelos professores participantes deste estudo estão descritos na Figura 5.

Figura 5 - Gráfico de tipos de vídeos mais usados

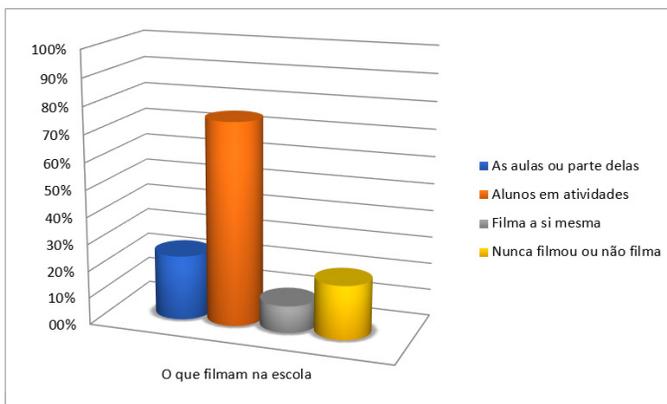


Fonte: elaboração própria.

Dos vídeos exibidos, a maioria (68%) é proveniente do *Youtube*, razão pela qual 63% são filmes de curta-metragem. Vídeos de longa-metragem são utilizados por 27% dos participantes, e 24% exibem, entre seus vídeos, produções próprias.

Entre os que produzem vídeos, nos interessava saber quais são os principais objetos ou ações filmadas. Conforme demonstramos na Figura 6, a seguir, os participantes indicaram:

Figura 6 - Gráfico sobre o que filmam os professores na escola

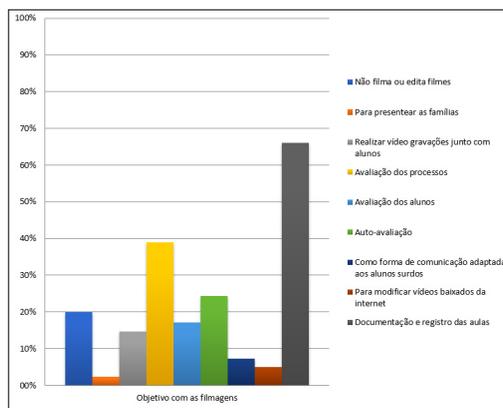


Fonte: elaboração própria.

Conforme podemos observar, a maioria dos participantes (75%) filma os alunos em atividades, 24%, as aulas ou parte delas, 10% filmam a si mesmos e 20% dos respondentes não filmam ou nunca filmaram. Dos 80% que

filmam, buscamos compreender com que propósito realizam as filmagens e/ou edição de vídeos e expusemos os resultados na Figura 7.

Figura 7 - Gráfico de objetivos da produção de vídeos



Fonte: elaboração própria.

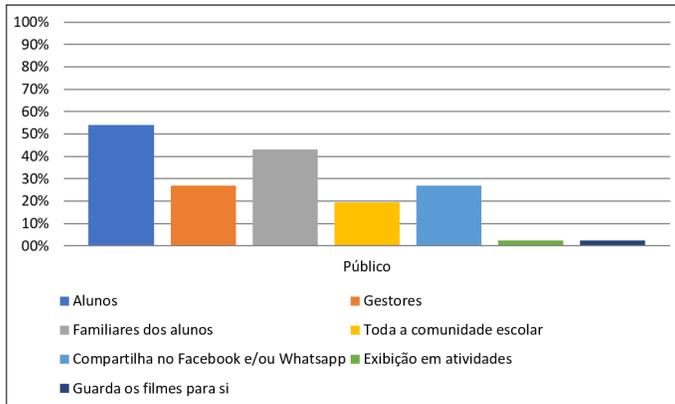
Os objetivos mais comuns, apontados por 80% dos participantes, são a documentação e registro das aulas. Avaliação dos processos foi apontado por 39%, autoavaliação, por 24%, e avaliação dos alunos, por 17% dos participantes.

A edição é realizada para modificar vídeos baixados da internet por 5% deles, enquanto 14% filmam junto com alunos e 2,4% filmam para apresentar as famílias.

Surge, nessa questão, nas respostas de campo “outro”, o apontamento de 7% dos participantes que afirmam produzir vídeos como forma de comunicação adaptada para alunos surdos.

Por fim, apresentamos os resultados do estudo sobre para quem são direcionadas as produções de vídeos realizadas pelos professores participantes do estudo na Figura 8.

Figura 8 - Gráfico do público para quem são exibidos os filmes



Fonte: elaboração própria.

As produções realizadas são exibidas para alunos de 54% dos participantes, os familiares são públicos de 43% para os respondentes, gestores: 27% e 27% também compartilham nas principais redes sociais suas produções. Temos ainda as respostas de 2% que afirmam apresentar os vídeos em atividades e 2% que guardam os vídeos para si.

Uma vez expostos os resultados das questões acima, buscamos compreender o uso e produção de vídeos nas escolas. Os dispositivos mais utilizados são *smartphones*, o que pode nos indicar que a autonomia do uso de recursos de uso e produção de vídeos está associada ao uso cotidiano, característico dos meios de comunicação nos dias de hoje, prática social comum embasada no uso das tecnologias de comunicação.

Para Parente (2013), vivemos em uma época em que novas tecnologias, incluindo dispositivos e redes, estão modificando a forma de pensar, agir e se relacionar dos usuários (PARENTE, 2013).

Essa forma de agir, se relacionar e se comunicar é reproduzida nas escolas. Com os resultados coletados via questionário, identificamos o uso e produção de vídeos na escola, como em nosso pressuposto.

Um perfil que podemos considerar em nossas análises é o de práticas intuitivas, em que a maioria dos participantes utiliza dos próprios meios para filmar como forma de registrar as atividades dos alunos para compartilharem com pais e a comunidade escolar, para fins de documentação.

No entanto, embora em menor número, há entre os participantes aqueles que lançam mão de edição e uso de dispositivos mais específicos para produção de vídeos, o que pode indicar que há práticas mais complexas que demandam elaboração técnica.

Para além da produção de vídeos como documentação, outras atividades são apontadas como possibilidades de intervenção pedagógica, tais

como expressão e registro de eventos, de aulas, de estudos do meio, de experiências, de entrevistas, de depoimentos e de vídeos como avaliação dos alunos, do professor, do processo conforme apontado nas respostas do estudo de Morán (1995).

Quanto ao perfil de uso, podemos dizer que, em sua maioria, são vídeos de curta metragem provenientes do *Youtube* e utilizados para introduzir um novo assunto, ou como conteúdo de ensino e/ou ainda ilustração das aulas.

Para Morán (1995), usos de vídeos como os citados, como sensibilização a novos assuntos ou como conteúdo ou ilustração de conteúdos, podem ser muito profícuos para atividades de sala de aula. O autor ainda propõe outras formas de utilização, como vídeo simulação, por exemplo, e ainda alerta para o que chama de usos inadequados de vídeos, quando não há intenção pedagógica clara, como vídeo “tapa-buraco”, para quando surgem imprevistos ou como passatempo (MORÁN, 1995).

Chama a nossa atenção nos dados coletados que, embora o subgrupo de 31,7% dos participantes tenha ou já teve alunos surdos, é baixa a manifestação do uso e produção de vídeos direcionados a esse público, uma vez que o uso de imagens é primordial nas mediações em sala de aula (REILY, 2004).

Diante disso, nos propusemos a analisar esse subgrupo, composto por quinze professores que atuam ou já atuaram com alunos surdos na rede de ensino do campo de pesquisa, a partir de sua caracterização e opiniões expressas nas questões dissertativas do questionário. Para garantir sua integridade e preservar sua identidade, atribuímos a cada participante um código em substituição de seus nomes.

Para caracterização dos participantes, organizamos alguns dados de identificação no Quadro 1.

Quadro 1 - Caracterização dos participantes

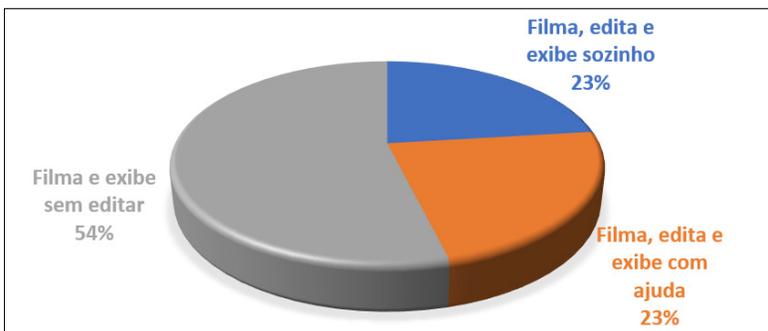
Identificação	Sexo	Idade	Atuação	Experiência com alunos surdos
P1	FEM.	27	Educação Especial	Já tive alunos surdos
P2	FEM.	40	Ed. Infantil, Ed Especial	Tenho alunos surdos
P3	FEM.	34	Educação Infantil	Já tive alunos surdos
P4	FEM.	24	Educação Infantil	Tenho alunos surdos
P5	FEM.	36	Educação Especial	Tenho alunos surdos
P6	FEM.	53	Ed. Inf., Fund I e Fund II	Tenho alunos surdos
P7	FEM.	32	Fundamental I	Tenho alunos surdos
P8	FEM.	35	Fundamental II	Tenho alunos surdos
P9	FEM.	49	Educação Infantil	Já tive alunos surdos
P10	FEM.	30	Educação Infantil	Já tive alunos surdos
P11	FEM.	43	Educação Especial	Já tive alunos surdos
P12	FEM.	35	Educação Especial	Já tive alunos surdos
P13	FEM.	35	Fundamental II	Já tive alunos surdos
P14	MAS.	43	Educação Infantil	Tenho alunos surdos
P15	MAS.	35	Fund. I, II e E.J.A	Já tive alunos surdos

Fonte: elaboração própria.

O subgrupo de participantes é composto por 84,6% de mulheres e 15,4% de homens. A participante de menor idade é de 24 anos e, a de maior idade, 53 anos. Sobre a experiência com alunos surdos, 53,8% dos participantes têm alunos ou alunas surdas e 46,2% já tiveram alunos ou alunas surdas.

Todos os participantes afirmaram possuir experiências com produção de vídeos e consideram sua autonomia conforme expressam na Figura 9.

Figura 9 - Gráfico de Autonomia na produção e uso de vídeos



Fonte: elaboração própria.

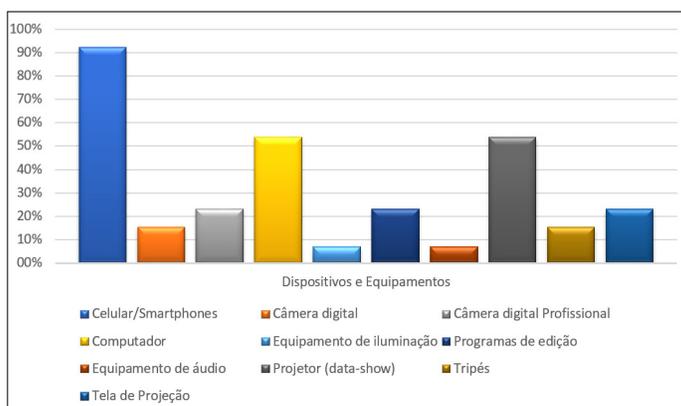
Além das considerações ilustradas no gráfico, devemos considerar outros dados obtidos que nos revelam que, com essas ações, os participantes filmam principalmente seus alunos em atividades, as aulas ou parte delas ou ainda a si mesmos. E o fazem para registros e documentação das aulas, avaliação dos processos, dos alunos e autoavaliação. Há o caso de duas participantes que indicaram produzir vídeos como forma de comunicação adaptada para os alunos surdos.

Embora 46,2% dos participantes exibam suas produções para os alunos ou comunidade escolar, 38,5% não exibem seus vídeos para ninguém.

A produção de vídeo é iniciativa dos participantes que utilizam, em sua maioria, recursos próprios, aos quais estão familiarizados, embora haja casos de equipamentos fornecidos pela escola.

A Figura 10 apresenta informações sobre os dispositivos e equipamentos mais utilizados pelos professores participantes deste estudo, na produção e exibição de vídeos na escola.

Figura 10 – Gráfico de dispositivos e equipamentos mais usados



Fonte: elaboração própria.

Diante do exposto, podemos afirmar que todos os participantes, de uma forma mais simples ou mais elaborada, produzem vídeos na escola. Utilizam, na maioria das vezes, *smartphones*; mas boa parte utiliza também computadores e projetores *datashow*.

A maioria não edita seus filmes, mas há casos de uso de equipamentos de iluminação, câmeras digitais profissionais, tripés e programas de edição, o que pode indicar a presença de trabalhos mais elaborados do ponto de vista técnico, potencialmente superando o uso intuitivo.

A produção e exibição de vídeos faz parte da realidade dos participantes deste estudo. Por um lado, porque é prática cotidiana no modo de vida no momento histórico em que vivemos, no qual o uso e manipulação

de dispositivos pessoais de comunicação interligados em rede e o de aplicativos de redes sociais etc. são instrumentos que geram meios de modificarmos a forma de pensar, agir e se relacionar da população (PARENTE, 2013).

Por outro lado, podemos considerar a especificidade da educação de surdos, numa abordagem bilíngue, em que a visualidade é apontada por pesquisadores da área da surdez como o meio mais eficaz de atingir os surdos e favorecer a sua produção de conhecimentos (CAMPELLO, 2007; LACERDA; LODI, 2009), referências que propõem que se use intensamente a visualidade na educação de surdos.

Sobre essa discussão, solicitamos que os participantes do presente estudo respondessem se consideram necessário o uso e produção de vídeos no contexto da educação de surdos e discorressem brevemente sobre sua resposta. Procuramos organizar as respostas em um quadro para favorecer a sua visualização.

Quadro 2 – Quadro de respostas

Código	Você acha necessário uso e/ou produções de vídeos na educação de surdos? Comente.
P1	Sim, acho necessário, pois é um meio pelo qual os conteúdos podem se apresentar de maneira mais acessível, utilizando imagens paradas ou em movimento, bem como legendas em português e/ou Libras.
P2	Sim, vídeos são de muita ajuda para trabalhar com alunos surdos.
P3	Acredito ser importante, pois assim como nós ouvintes utilizamos vídeos como forma de comunicação os surdos também utilizam, ou seja, a produção de vídeo auxiliaria na comunicação, assim como no desenvolvimento de outras competências.
P4	Sim. Sobre a usabilidade, o vídeo é uma ferramenta que facilita a observação/ evolução da língua, do discurso, além de ser uma possibilidade imagética que permite visualização de figuras, esquemas, entre outros. Com relação à produção de vídeos, percebo que na prática, isso deveria ser mais frequente. Todavia, a dificuldade em organizar os instrumentos (câmera, tripé, cartão de memória, cabos...) acaba sendo um fator que dificulta esse processo. Infelizmente, o currículo escolar não é muito flexível e acabo me preocupando com os conteúdos e me esquecendo, um pouco, das estratégias, mesmo sendo consciente de que são muito importantes.
P5	Sim, esse é importante usando produções de vídeos!
P6	Sim. Ajuda na reflexão da prática pedagógica, na autoavaliação por parte dos alunos e também como ferramenta para desenvolver as potencialidades dos mesmos.
P7	Sim, muito.
P8	Sim, não sei opinar.
P9	Acho um recurso válido, porém, pouco utilizado.
P10	Sim, pois quanto maior a variedade de recursos utilizados em aula, maiores são as probabilidades de aprendizagem.
P11	Acho muito importante, afinal é uma forma de inserir atividades pedagógicas. Porém fico perdida e me pergunto como poderia trabalhar na educação de surdos utilizando vídeos.
P12	Sim.
P13	Sim.
P14	Sim.
P15	Sim, acho fundamental abusar da questão visual na educação de surdos, e os vídeos são recursos ricos. Eu uso muito e produzo alguns vídeos como registro, pretendo utilizar mais o recurso juntamente com os alunos, produzindo, usando os equipamentos deles, inclusive, coisa que não faço.

Fonte: elaboração própria.

Conforme apresentado no quadro anterior, os participantes são unânimes em considerar o uso e/ou produção de vídeos necessários na educação de surdos. A maioria dos participantes não argumenta, ou apenas apresenta em seus argumentos concepções padronizadas do uso de vídeo, tais como importância, variedade de recursos, sem apontar especificidades da educação de surdos.

Os participantes P1, P3, P4 e P15 relacionam o uso e produção de vídeos com a Língua de sinais e potencialidades comunicativas, o que vai ao encontro da abordagem bilíngue para surdos. A participante P4 revela em sua resposta questões técnicas da produção que parecem inviabilizadas pelo cotidiano priorizado pela escola.

O participante P15 explicita em sua resposta a relevância do uso de imagem, dando exemplo de suas práticas e intenções mais específicas com a produção de vídeos.

Os participantes que apresentaram comentários que dialogam com a literatura científica sobre o uso de imagens na educação de surdos são os mesmos que apontam em suas respostas o uso de dispositivos e equipamentos específicos para produção e edição de vídeos, o que pode representar uma ação fundamentada.

Claramente, o uso significativo de recursos de vídeos na educação de surdos passa por um processo formativo. Não foi intenção deste nosso estudo investigar a formação dos professores participantes, mas tentar traçar um perfil e, mais que isso, nos aproximarmos da realidade da rede de ensino investigada, compreendendo como se dá o uso e produção de vídeos para os professores com experiências com alunos surdos e que tipo de concepção pode estar por trás de suas práticas. Para tanto, apoiamos na concepção vigente de que o uso e a produção de vídeos podem representar recursos facilitadores da aprendizagem do surdo, por se tratar de adoção de imagens visuais que se relacionam com a materialidade da língua de sinais.

Considerações finais

Uma vez garantidos os direitos educacionais dos surdos, esteja em programas bilíngues ou em contextos de inclusão escolar, todo professor é um potencial professor de surdos. Em outras palavras, qualquer professor ou professora das redes regulares de ensino pode receber alunos surdos em suas salas de aula, e o Decreto n° 5626 de dezembro de 2005 foi responsável por preconizar a implementação da Libras em todos os cursos de formação de professores do País.

Para além da língua de sinais, os professores de surdos devem intencionalmente apoiar seus métodos de ensino em referenciais imagéticos,

como imagens estáticas e/ou vídeos para favorecerem as percepções sensoriais de alunos surdos, particularmente o canal visual.

Assumindo o pressuposto de que produção e uso de vídeos são práticas sociais e que os usos desses recursos podem favorecer a educação de surdos, aproximar-nos da realidade da rede de ensino constituiu nosso campo de estudo, por permitir a discussão de possibilidades de determinar pontos de partida mais precisos para intervenções na formação continuada e para o direcionamento de novos objetivos de estudo sobre o presente objeto.

A sala de aula é um local privilegiado de comunicação, desde os tradicionais murais e lousas até a hipermídia e dispositivos tecnológicos que permitem ao professor expandir os espaços de aprendizagem para além da sala de aula (D' ANGELO, 2012). Nesse contexto, o uso de produção de vídeos constitui uma forma privilegiada de registro e produção em língua de sinais, que pode contribuir para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos surdos, além de representarem recursos fundamentais no processo de construção de conhecimento.

Com o presente estudo, buscamos nos aproximar da compreensão sobre a produção e uso de vídeos por professores da rede municipal de ensino de um município de médio porte do interior de São Paulo e pudemos constatar que o uso e a produção de vídeos no contexto da pesquisa corroboram com o uso intuitivo apontado pela literatura científica (TAVEIRA; ROSADO, 2016; SANTAELLA, 2012).

Em se tratando do recorte de professores com experiência com alunos surdos, da perspectiva da autonomia no processo de produção e exibição de vídeos e nas concepções que podem embasar essa prática, concluímos com este estudo que o uso e a produção de vídeos fazem parte da experiência de professores de alunos surdos na rede de ensino do campo de pesquisa. Grande parte dessas práticas também acompanha os resultados gerais e parece estar mais relacionada ao uso intuitivo, mas há casos de respostas que dialogam com a literatura científica da área, no tocante ao uso de imagens na educação de surdos.

Evidentemente, este estudo não traz características definitivas do uso e produção de vídeos por professores com experiência com alunos surdos da rede campo de pesquisa – uma vez que a rede e a instituição têm sua dinâmica própria de funcionamento –, mas nos permite ter uma ideia mais próxima dos modos que se dão essas práticas, nos servindo de pontos de partida para elaboração de possíveis projetos de intervenção e suscitando novas pesquisas que possam aprofundar ou propor novos rumos de investigação sobre o presente tema. Pesquisas que considerem que o trabalho com vídeos na escola pode representar mais do que registros, pois são possibilidades narrativas; mais do que traduções de conteúdo, pois são possibilidades para que os alunos surdos se expressem na própria

língua e/ou com uma linguagem visual que não se pauta na oralidade para expressão de seus sentidos.

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 2005.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o novo Código Civil Brasileiro. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de janeiro de 2002.

BRASIL. Senado Federal. **Declaração Mundial de Salamanca e Linhas de ação sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade**. Brasília: CORDE, 1994.

CAMPELLO, A. R. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CAMPELLO, A. R. Pedagogia visual/ Sinal na educação dos Surdos. *In: QUADROS, R. M., PERLIN, G. (Orgs.) Estudos Surdos II*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007. p. 100-131.

COSTA, O. S.; LACERDA, C. B. F. **Fazer cinema na educação bilíngue de surdos e surdas**. Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPED - 2021.

D' ANGELO, M. As muitas linguagens e os muitos usos de mídias nas escolas. *In: A escola entre mídias: linguagens e usos / Multirio*. - Rio de Janeiro: Multirio, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LACERDA, C. B. F. LODI, A. C. B. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 2. ed. Porto Alegre, Editora Mediação, 2009.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. *In: Língua brasileira de sinais – Libras, uma introdução*. Coleção UAB-UFSCar. São Carlos, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010

MORÁN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação e Educação, São Paulo**, v. 2, n. 27 a 35, jan./abr. 1995.

PARENTE; R. A importância da inovação na educação carioca e brasileira. *In: A escola entre mídias: experiências e conquistas / Multirio*. - Rio de Janeiro: Multirio, 2013.

REILY, L. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PINSONNEAULT, A.; KRAEMER, K. Survey Research Methodology in Management Information Systems: An Assessment. **Journal of Management Information Systems**, Autumn, 1993.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. Melhoramentos. 2012. Edição do Kindle.

SEABRA, Carlos. **Tecnologias na escola**. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010. Disponível em: https://www.institutoclaro.org.br/banco_arquivos/Carilha.pdf. Acesso em: 13 out. 2015.

TAVEIRA, C. C.; ROSADO, A. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. **Revista Pedagógica**, v. 18, n. 39, p. 174-196, set./dez. 2016.

THOMA, A; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação (UFPEL)**, v. 1, p. 107-131, 2010.

TORI, R. **Educação sem distância: As tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac, 2010. 256 p.

CAPÍTULO 7

SURDEZ E O MEDO DA MATEMÁTICA: UM ESTUDO SOBRE ANSIEDADE À MATEMÁTICA DE ALUNOS SURDOS DE UM MUNICÍPIO DO ESTADO DE SÃO PAULO

João Vítor de Araujo Lima
Lara Ferreira dos Santos

É bastante comum na atualidade ouvir relatos sobre a matemática carregados de adjetivos negativos, medo ou aversão a exercícios e cálculos, mas não é de hoje que essa disciplina traz tais sentimentos. Na literatura científica é possível encontrar algumas hipóteses sobre essa reação à disciplina já no século passado.

Estudos de Dreger e Aiken Jr. (1957) relatam que os números e a própria matemática estavam produzindo algumas reações negativas em diversas pessoas e, desde então, muito se tem estudado sobre o que acontece durante o processo de aprendizagem da matemática que marca tão negativamente a vida de diversos estudantes. Pesquisadores da área da Psicologia da Educação Matemática passaram a estudar as atitudes dos alunos diante de tal ciência, os possíveis motivos que geram a ansiedade e que cuidados ter para criar ambientes mais saudáveis para a aprendizagem da matemática. Todavia, quando buscamos na literatura nacional estudos que apresentem esse fenômeno em outras populações, como na comunidade surda, ainda se percebe a escassez de produções.

Neste capítulo iremos apresentar alguns resultados de um estudo realizado em um município do Estado de São Paulo, que buscou verificar o fenômeno denominado “Ansiedade à Matemática¹ (AM)” em alunos surdos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Primeiramen-

¹ Neste estudo aderimos à nomenclatura Ansiedade à Matemática, mantendo o padrão utilizado nos estudos base deste trabalho (CARMO; SIMIONATO, 2012; MENDES, 2012).

te apresentaremos o conceito de Ansiedade à Matemática para, em seguida, adentrarmos nas questões da população específica estudada.

Ansiedade à matemática

Estudos brasileiros (CARMO *et al.*, 2008; MENDES; CARMO, 2014) apontam que muitos dos sentidos atribuídos à matemática por crianças e adolescentes em idade escolar mostram aversão, desespero e despreparo desses sujeitos quanto aos conhecimentos matemáticos, principalmente nos anos finais do ensino básico, comumente relacionando a matemática com palavras como “ódio”, “chato” e “difícil” (MENDES; CARMO, 2014). Mendes e Carmo (2014) comentam que os problemas relacionados à matemática no contexto escolar estão diretamente relacionados às experiências inadequadas de ensino e que, se não forem repensadas essas interações, buscando “repará-las”, em longo prazo pode-se desenvolver Ansiedade à Matemática nos estudantes. Diante desse cenário, com base em estudos de Carmo e Simionato (2012, p. 318), temos que “a ansiedade à matemática é um fenômeno que compreende reações emocionais negativas diante de situações que requisitam o uso de conhecimentos matemáticos”.

Desse modo, mostra-se relevante a compreensão sobre como se dá a relação entre os sujeitos e a matemática em seu cotidiano, e como as crianças/adolescentes significam essas relações. Pode-se, assim, contribuir para estudos futuros referentes aos processos de aprendizagem desses conhecimentos e entender como essas significações impactam suas vidas dentro e fora do espaço escolar.

Carmo e Simionato (2012) comentam que a Ansiedade à Matemática pode ocorrer por diversos motivos, como por ansiedade dos próprios professores ou controle aversivo do professor, o que pode gerar maior número de erros e provocar desmotivação dos alunos com o conteúdo. Também é comum a ocorrência de pensamentos estereotipados acerca de quem domina o assunto, além de crenças sobre grau de dificuldade da matemática. Além do espaço escolar, as crianças podem assimilar a ansiedade da própria família em relação às possíveis dificuldades do assunto. Diante desse quadro e para auxiliar os alunos que vivem essa ansiedade, os autores (CARMO; SIMIONATO, 2012) apontam a importância do desenvolvimento de um trabalho com todos os responsáveis pelos processos de ensino e aprendizagem dos alunos: família, escola (professor) e o próprio aluno. No caso de nosso público-alvo, os alunos surdos, deve-se ainda considerar o Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), mais especificamente o Intérprete Educacional² (IE).

² Neste estudo aderimos à nomenclatura Intérprete Educacional por compreendermos que sua função em sala de aula difere das demais esferas (LACERDA, 2007; SANTOS, 2014).

Outro estudo relevante na área foi desenvolvido por Moura-Silva, Neto e Gonçalves (2020), em que os pesquisadores realizaram uma revisão sistemática para investigar os correlatos neurais de indivíduos com Ansiedade à Matemática. Com essa revisão, os autores puderam verificar modificações, reduções e insuficiência na “Memória de Trabalho” e no “controle atencional” de indivíduos com alta AM, e também observaram que

[...] pelo menos duas bases cerebrais estão envolvidas na resposta emocional da Ansiedade Matemática: a rede do medo e a rede de dor. Sugere-se que os déficits de desempenho matemático em indivíduos com alta AM estão associados a atividades nessas regiões cerebrais, comumente envolvidas na regulação de emoções negativas, assim como em regiões subcorticais relacionadas a fatores motivacionais (MOURA-SILVA; NETO; GONÇALVES, 2020, p. 251-252).

Com base nesses achados, sentiu-se a necessidade de investigar se tais respostas emocionais também estão presentes em alunos surdos, expandindo a busca para pesquisas internacionais e, posteriormente, para a área dos estudos surdos no Brasil.

Com relação às pesquisas internacionais, verificou-se que alunos surdos demonstraram possuir maior Ansiedade à Matemática quando comparados aos seus pares ouvintes (ARIAPOORAN, 2017; CHEN; WANG, 2022; MISHRA, 2020). Os professores de crianças surdas também apresentaram maior ansiedade quando comparados aos seus colegas de outras áreas da Educação Especial e da Educação Básica (JOHNSON; VANDERSANDT, 2011). No Brasil, estudos iniciais também apontam maior ansiedade no alunado surdo nessa disciplina (LIMA; SANTOS, 2019).

Outro trabalho que merece destaque é o trabalho de Mishra *et al.* (2022). Nesse estudo, os autores, além de problematizar e refletir sobre a realidade linguística nas vidas e nos espaços escolares dos surdos e sobre o impacto que isso pode ter na Ansiedade à Matemática, apontaram a importância de se estudar a AM com os instrumentos validados para este estudo em populações surdas. Eles também observaram que, aparentemente, os fatores que influenciam na Ansiedade à Matemática em ouvintes não necessariamente se aplicam a todas as populações (MISHRA *et al.*, 2022).

Diante do exposto, abordaremos de forma breve como se dá a educação de surdos no Brasil na atualidade, visando compreender como a Ansiedade à Matemática pode se apresentar no contexto escolar.

Educação dos surdos no Brasil

Pensar a educação de surdos no Brasil ainda é um desafio. Isso se dá tanto pelo contexto histórico dessas comunidades quanto pelos contextos

educacionais brasileiros, mas também pelas diferentes concepções sobre esses sujeitos que acabam por atravessar seus corpos e vivências. Essas concepções fazem emergir uma série de contradições que constituem as identidades e histórias dos sujeitos surdos.

De maneira geral, os estudos sobre surdos categorizam duas visões possíveis. Uma delas aborda aspectos clínicos da surdez, e a outra se baseia em aspectos socioantropológicos. Esta segunda surgiu, segundo Nogueira (2015), porque existia uma necessidade de investigar sobre a educação de surdos com base em um novo olhar, buscando a “(re)construção da surdez como diferença e como experiência visual” (NOGUEIRA, 2015, p. 12), pois constatava-se a situação escolar negligenciada que os alunos surdos vinham enfrentando. Nogueira (2015) aponta que essa situação acarretava em fracasso e abandono escolar, o que, muitas vezes, trazia maior exclusão educacional e social do sujeito surdo. Vale lembrar, contudo, que essas visões não são fixas e que elas podem apresentar contradições internas a partir das diferentes teorias e contextos que tragam em seus estudos.

Moura (2013) traz algumas reflexões importantes para a compreensão do sujeito surdo; ela aponta que a linguagem, junto com a língua, é de extrema importância para o desenvolvimento social, cognitivo e psíquico de qualquer sujeito, sobretudo para os sujeitos surdos, pois é pela linguagem que o indivíduo interage com o mundo, aprendendo a se comunicar, a pensar e a se organizar interiormente. Quando se refere ao espaço escolar, a autora aponta que a escola tem papel essencial para interações sociais mais efetivas no entorno do aluno surdo, uma vez que grande parte deles possui pais ouvintes, ou seja, ele precisa de contato com a língua para que esses estímulos se convertam na aquisição de uma língua mais acessível, que provavelmente será sua primeira língua – a língua de sinais. A autora também destaca a importância de que haja relações naturais, espontâneas e reais com o aluno, com todos os interlocutores realmente imersos e envolvidos com a comunicação e com os sentidos trocados entre os falantes.

Moura (2013) destaca ainda que, para que se construa um ambiente rico e estimulador para o desenvolvimento da linguagem da criança surda, é fundamental que ela se aproprie dessa linguagem e de sua língua. Também nessa linha, Martins, Albres e Sousa (2015, p. 107) indicam que:

[...] os sujeitos em interação em sala de aula estão essencialmente se constituindo do discurso do outro e assim comporão o seu próprio discurso, nada unicamente seu, mas fundamentalmente embebido do outro. E para tal ação é necessário que a interação ocorra mediada por uma língua em comum, usada por personagens envolvidos da cena enunciativa.

Entretanto, quando se volta o olhar para os processos escolares dos alunos surdos, ainda é normal encontrar cenários como o descrito por Lacerda (2007), em que se observam diferentes questões que se apresentam como uma trava para o desenvolvimento da criança surda, como a falta de contato com adultos surdos experientes, relações artificiais e não imersivas do uso da Libras organizados pela escola, relação mal embasada entre suas línguas (Libras como língua de conforto, ou primeira língua/L1 e Português na modalidade escrita como língua majoritária, ou segunda língua/L2) e falta de contato efetivo com seus colegas (tanto crianças surdas quanto ouvintes).

Assim, buscando uma educação que considere o desenvolvimento de linguagem em sua potencialidade e que respeite sua perspectiva de ser diferente linguisticamente, a comunidade surda, junto com pesquisadores da área, luta para que seus direitos linguísticos e educacionais sejam priorizados e reconhecidos, o que culminou no Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005). Segundo Lodi (2013, p. 53), “o Decreto 5626/05 dispõe sobre os processos educacionais específicos das pessoas surdas” e trata de assuntos que tal comunidade buscou em seus processos educacionais, como:

[...] o reconhecimento legal da Libras, a inclusão de uma disciplina voltada ao ensino dessa língua nos currículos dos cursos de formação de professores e fonoaudiologia, formação e a certificação dos profissionais envolvidos nos processos escolares de surdos (professores, instrutores e tradutores/intérpretes), o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua e a necessidade da organização do sistema de forma a contemplar a educação bilíngue no ensino regular (LODI, 2013, p. 54).

Sobre esse modelo de ensino, Sales *et al.* (2010) apontam que um dos objetivos da Educação Bilíngue é o desenvolvimento cognitivo-linguístico da criança surda equivalente ao verificado na criança ouvinte, propiciando também uma relação harmoniosa entre eles através do acesso às línguas. Assim sendo, mostra-se relevante que a inclusão escolar e social de surdos considere a oferta de um ambiente bilíngue bem estruturado.

Sobre o processo de ensino da matemática ao alunado surdo brasileiro, Viana e Barreto (2012) ressaltam alguns obstáculos, como o currículo engessado que busca padronização e homogeneidade, que se observa também como fins das escolas em diversos momentos. Essas escolas acabam excluindo as diferentes realidades dos alunos e trazendo maior dificuldade em lidar com diferentes formas de aprendizagem e de atender às necessidades de muitos educandos. Além disso, as autoras ressaltam que o alunado surdo também enfrenta dificuldades com relação ao acesso à língua e com concepções ainda presentes em sala de aula que reforçam estigmas e concepções errôneas a respeito da surdez e dos surdos (VIANA; BARRETO, 2012).

Outro fator que influencia esse processo é a afinidade do Intérprete Educacional com os conteúdos ministrados, pois, segundo Santos (2014) e Kotaki e Lacerda (2013), quando o intérprete tem pouco conhecimento ou alguma dificuldade com o conteúdo a ser interpretado, possivelmente seu trabalho será afetado. A afinidade do profissional com a disciplina afeta diretamente os processos de interpretação e, por consequência, o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno surdo, sendo a matemática citada como uma das disciplinas mais difíceis de interpretar, segundo as autoras citadas.

Reforçando a importância de se (re)pensar o ensino a esse alunado, um estudo recente na área da saúde (CHAVEIRO *et al.*, 2014) apontou a necessidade de instrumentos de pesquisa validados também em línguas de sinais, sendo desenvolvidos de maneira a respeitar e abranger as questões linguísticas e culturais das comunidades surdas.

Caminho metodológico

Este estudo teve por objetivo identificar possíveis padrões de Ansiedade à Matemática em uma amostra do alunado surdo de um município do Estado de São Paulo, e analisá-los de maneira quantitativa e qualitativa, visando aprofundar as discussões sobre desenvolvimento humano, educação de surdos e, mais especificamente, educação matemática para alunos surdos.

Para a realização desta pesquisa, foi utilizada a Escala de avaliação de Ansiedade à Matemática (EAM) proposta por Carmo *et al.* (2008), em sua versão traduzida para a Libras (DIAS, 2019; DIAS; NASCIMENTO, 2019; GIAMLOURENÇO; SANTOS, 2019), utilizando, inicialmente, a padronização da aplicação da EAM por Mendes (2012), com algumas adaptações para a tradução em Libras dessa padronização³. Objetivou-se identificar como os alunos responderam a essa versão do instrumento de pesquisa e buscar na resposta indícios de Ansiedade à Matemática na população estudada.

A EAM é uma escala do tipo *Likert* e contém 25 situações do cotidiano escolar. Os participantes são convidados a escolher uma opção, dos cinco graus de ansiedade, para cada situação: *Nenhuma Ansiedade (NA)*; *Baixa Ansiedade (BA)*; *Ansiedade Moderada (AM)*; *Alta Ansiedade (AA)*; e *Extrema Ansiedade (EA)*. As situações, apresentadas em forma de perguntas, versam sobre como o aluno se sente com relação a situações em que a Matemática se faz presente na vida escolar, como durante a aula ou em outra atividade, no momento da prova e na entrega da nota, e ao ter que apresentar tarefas ao professor.

³ Para mais informações sobre a EAM, o trabalho acadêmico de Mendes (2012) apresenta a versão em português da escala e como aplicá-la. Para a versão em Libras utilizada, é possível verificar a sua publicação científica no trabalho de Dias (2019).

Esta pesquisa foi realizada com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - Parecer nº 028500/2019 (CAAE: 10200719.0.0000.5504) da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

Para a aplicação da EAM, foram escolhidas duas escolas municipais bilíngues, de um mesmo município do Estado de São Paulo, que buscam atender as orientações do Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005). Os 85 alunos participantes eram dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio e contavam com aulas ministradas em Libras por professores bilíngues⁴.

No momento da aplicação, o pesquisador se apresentava aos alunos que estavam sob responsabilidade de um professor da escola; todos os alunos participantes receberam as orientações e tiveram acesso às situações da EAM em Libras, que foram apresentadas na forma de vídeo. As eventuais dúvidas foram sanadas pessoalmente pelo pesquisador.

O Quadro 1 mostra as informações sobre a forma de coleta e sobre os participantes.

Quadro 1 - Descrição das escolas e número de participantes por variável

Escola	Ciclo		Gênero		Total	Aplicação		Período
	Anos finais do Fund.	Ensino Médio	Menina	Menino		Local	Modo	
Escola A	6º: - 7º: 9 8º: 6 9º: 14 Total: 29	1º: 21	19	31	50	Sala de Informática	Divisão por turmas	Todos os participantes faziam parte do período matutino
Escola B	6º: 10 7º: 5 8º: 8 9º: - Total: 23	-	10	13	23	Sala de aula vaga	Divisão por período	Parte dos participantes era do período matutino e parte do vespertino
Total	52	21	29	44	73			

* Para os dados com os valores de alunos: alunos com conjunto de respostas válidas

Fonte: elaboração própria.

O vídeo apresentado continha as orientações em Libras sobre a pesquisa e como preencher a escala. A seguir, o pesquisador tirava as eventuais dúvidas e entregava a EAM em papel aos alunos para preenchimento.

⁴ Conforme consta no Decreto 5.626, este profissional é responsável pelo ensino do conteúdo curricular por meio da Libras como língua de instrução.

Outro procedimento de coleta adotado pelo pesquisador foi anotar, após cada aplicação e no final de cada dia de aplicações, os principais comportamentos, reações, comentários dos participantes de pesquisa, alguns acontecimentos escolares e as principais impressões do pesquisador sobre as notas feitas. Essas anotações foram imprescindíveis para reflexões acerca da aplicação, dos dados e para a análise qualitativa deste estudo.

Com relação aos procedimentos de análise, os dados foram organizados em diferentes gráficos, levando-se em consideração o número de dados coletados e suas diferentes variáveis. Os procedimentos de análise iniciais tiveram como base o trabalho de Mendes (2012) e, para fins de cálculos e organização gráfica dos dados, foi utilizada a linguagem R de programação.

Alguns critérios de exclusão foram adotados para as análises: 1) preenchimento incorreto da EAM; 2) surgimento de um padrão claro nas respostas do respondente; 3) comentário expresso pelo participante alegando desentendimento.

Para a análise foram atribuídos valores para cada nível de Ansiedade; a escala possuía uma faixa de escores possíveis, de acordo com suas pontuações. O Quadro 2 apresenta os cinco graus de ansiedade, seus valores para cada situação e as pontuações da escala correspondentes a cada grau particular.

Quadro 2 - Graus de ansiedade e seus respectivos valores por situação e no escore total

Grau de Ansiedade	Valor para cada situação	Pontuação - Escores
<i>Nenhuma Ansiedade (NA)</i>	1	25
<i>Baixa Ansiedade (BA)</i>	2	26 - 50
<i>Ansiedade Moderada (AM)</i>	3	51 - 75
<i>Alta Ansiedade (AA)</i>	4	76 - 100
<i>Extrema Ansiedade (EA)</i>	5	101 - 125

Fonte: elaboração própria.

Além disso, para as análises qualitativas, visando aprofundar as discussões levantadas nos estudos teóricos, foi feita uma seleção das principais impressões que surgiram durante o processo de aplicação e das leituras dos gráficos para serem discutidas.

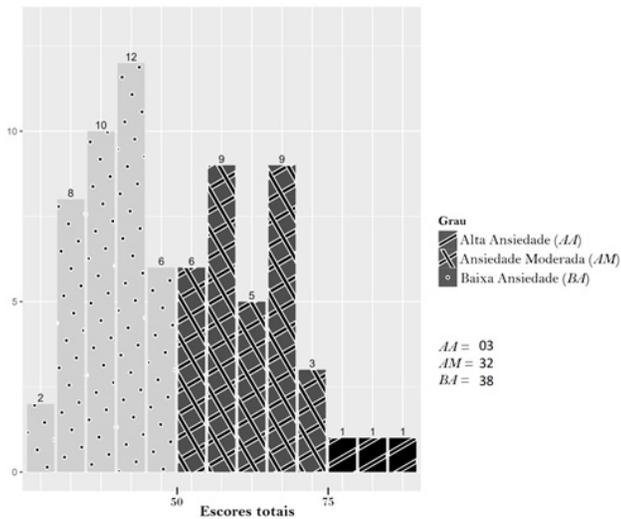
O estudo que iremos apresentar aqui é sobre os itens da escala que mais geraram ansiedade, tendo em vista as variáveis apontadas anteriormente, e sobre as principais impressões na aplicação, bem como comportamentos observados nas respostas dos alunos surdos. Assim, levando em consideração as diferentes formas de visualização dos dados, foi possível

observar indicações de algumas tendências que poderão ser utilizadas futuramente em outros trabalhos.

Resultados e discussão

Após verificar os 85 conjuntos de respostas dos alunos surdos nas situações propostas pela EAM, observou-se que 12 desses esbarravam em algum dos critérios de exclusão. Desse modo, as discussões a seguir e os dados apresentados são referentes as 73 respostas que se encontraram dentro dos critérios de inclusão na pesquisa. Os graus de ansiedade foram distribuídos no Gráfico 1 a fim de facilitar a visualização. A média geral dos escores foi de 51,33 (valor referente à *Ansiedade Moderada*, segundo o Quadro 2).

Gráfico 1 - Distribuição do número de participantes por Escore total



Fonte: elaboração própria.

Conforme se pode constatar na leitura do Gráfico 1, 3 estudantes tiveram escore maior que 75 (AA), 32 estudantes tiveram escore de 50 a 75 (AM) e 38, entre 50 – 25 (BA).

Análise quantitativa - situações geradoras de altos graus de ansiedade

Almejando encontrar quais são as situações da EAM, os dados apontaram os causadores de uma maior ansiedade. Então, diferentes formas de visualização foram analisadas a fim de garantir que esses dados sejam observados de diferentes ângulos. Para isso, foram observados: 1) os escores médios de cada situação; 2) a distribuição das respostas dos estudantes em cada uma das 25 situações, comparando o comportamento anterior por

gênero também; 3) além de um breve detalhamento dos estudantes que se encontram com *Alta Ansiedade* e as situações causadoras de maior ansiedade. Com essas observações, espera-se apontar como as questões da EAM estão delineadas pelos recortes.

Primeiramente, pegamos todos os escores de Ansiedade que cada participante atribuiu a cada questão (sendo de 1 a 5, conforme apresentado no Quadro 2) e tiramos a média dos escores de Ansiedade que cada situação apresenta.

Tabela 1 – Média dos escores de cada situação da EAM

Situação	Média dos escores	Situação	Média dos escores	Situação	Média dos escores
01	1,685	11	2,301	21	2,438
02	1,781	12	1,712	22	2,205
03	1,918	13	2,137	23	1,795
04	1,890	14	1,493	24	2,575
05	1,808	15	2,219	25	2,274
06	2,123	16	2,671	x	x
07	1,411	17	2,781	x	x
08	2,493	18	1,466	x	x
09	1,438	19	2,041	x	x
10	2,068	20	2,603	x	x

Fonte: elaboração própria.

Pode-se observar que as questões que obtiveram os maiores escores foram, em ordem decrescente de escore: 1) **17** – *Um dia antes de entregar uma tarefa de matemática que não consegui resolver, sinto* (2,78); 2) **16** – *Quando em casa não consigo resolver a tarefa de matemática, sinto* (2,67); 3) **20** – *Um dia antes da prova de matemática, sinto* (2,60) e; 4) **24** – *No dia da entrega das notas de matemática, sinto* (2,58). Outras duas situações que também tiveram escores altos foram: **08** – *Durante a aula de matemática, quando devo resolver sozinho um exercício, sinto*; e **21** – *Minutos antes da prova de matemática, sinto*.

Em uma primeira leitura desses dados, temos as situações: 16 e 17 que se referem a situações em que o aluno teria que resolver exercícios em casa; 20 e 21 que estão relacionadas à situação de realizar uma prova de matemática; e 24 que está relacionada ao momento de entrega de notas de matemática.

Após esse estudo, observando os dados descritos e comparando com o número de atribuições que cada participante deu como *Extrema Ansiedade* (EA) e *Alta Ansiedade* (AA) para cada situação, verificamos que a média de cada escore não está necessariamente relacionada com as situações que

foram mais apontadas como geradoras de EA. Como pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2 - Situações da EAM e números de respostas com AA e EA

Situação	Número de respostas AA	Número de respostas EA
17	13	9
24	8	8
11	9	7
08	5	7
20	14	6
16	11	6
21	13	3

Fonte: elaboração própria.

Na Tabela 2 podemos observar que a situação 11 – *Durante a aula de matemática, quando devo ir a lousa, sinto* – aparece entre essas situações com maiores casos de EA, mesmo sem muito destaque na Tabela 1.

Além disso, constatou-se que, ao normalizar proporcionalmente os dados obtidos entre os gêneros, as meninas foram as que mais pontuaram *Alta Ansiedade e/ou Extrema Ansiedade* (para as situações com poucos ou sem apontamentos de EA), quando comparadas ao público masculino em todas as questões, com exceção (por uma diferença pequena) da situação 16 – *Quando em casa não consigo resolver a tarefa de matemática, sinto*.

Esse cenário apresenta diversos apontamentos e possibilidades de discussão, mas um dos mais pertinentes a ser levantado aqui é o fato de que os únicos três casos de estudantes que se encaixaram no perfil de Alta Ansiedade são estudantes do gênero feminino, sendo que as situações que essas estudantes apontaram como de maior dificuldade são: 15 – *Ao fazer a tarefa de casa de matemática, sinto*; 17 – *Um dia antes de entregar uma tarefa de matemática que não consegui resolver, sinto*; 11 – *Durante a aula de matemática, quando devo ir à lousa, sinto*; 20 – *Um dia antes da prova de matemática, sinto*; 22 – *Durante a prova de matemática, sinto*. Outras duas questões que merecem destaque aqui são as questões 8 e 24. Mesmo com as diferentes questões apontadas, observa-se ainda que essas questões continuam envolvendo situações referentes ao “fazer sozinho”, “momento de prova” e à “resolução de exercícios”.

Os principais resultados apontados nessa seção podem ser encontrados na Tabela 3.

Tabela 3 - Principais questões por tópico estudado neste subtópico

Ponto analisado	Questões (por ordem decrescente de valores)
Médias dos scores de cada situação	17, 16, 20, 24
Apontamentos de Extrema Ansiedade	17, 24, 08, 11
Médias dos escores das situações para participantes com Alta Ansiedade	20, 22, 11, 17

Fonte: elaboração própria.

Desse modo, podemos perceber que a situação 17 é a única que aparece entre as quatro primeiras situações causadoras de maior ansiedade nos três principais pontos analisados nessa seção. Outra que aparece com grande destaque é a 20 que, mesmo não aparecendo na segunda linha da Tabela 3, é uma das que apresentam maior índice de apontamentos de Extrema Ansiedade, como pode ser observado na Tabela 2.

Ao comparar esses achados com os achados em estudos com alunos ouvintes (FASSIS, 2011; MENDES, 2012), percebemos que a média de escores em alunos surdos é levemente mais baixa, mas estatisticamente não apresenta uma diferença significativa. Também observamos que, das situações geradoras de maior ansiedade (MENDES, 2012), o “fazer em grupo” (09) e o “interagir com o professor” (10 e 13) aparecem em destaque entre os ouvintes, mas gera pouca ansiedade nos alunos surdos. Em contrapartida, o “fazer sozinho” (08) aparece em destaque entre os alunos surdos, mas não é tão pontuada entre os alunos ouvintes.

Análise qualitativa

Para dar início às análises qualitativas, é necessário retomar as discussões de Moura (2013), que apontam a importância de relações naturais, com diferentes falantes de uma língua acessível, para melhor aquisição de uma língua primeira pelo sujeito. Continua a autora constatando que, com essa aquisição, o aluno torna-se capaz de retomar seu desenvolvimento social, cognitivo e psíquico nas suas interações com o mundo, situações em que aprende a se comunicar, a pensar e a se organizar interiormente.

Nesta pesquisa, temos pistas de algumas observações que se mostram relevantes para essas análises, feitas com base no estudo quantitativo e nas anotações e impressões do pesquisador sobre a aplicação da EAM. Por exemplo, os alunos dessas escolas possuem um contato direto com seus professores, colegas e outros funcionários desses espaços, pois todos se comunicam em Libras. Caso a realidade desses alunos em casa seja,

como a da maioria dos sujeitos surdos, de famílias que não se comunicam em Libras, provavelmente isso afetará seu domínio linguístico e sua relação com a matemática.

Alguns indícios disso surgiram durante a aplicação, nos alunos com um maior domínio linguístico: quando percebiam que seus colegas apresentavam dúvidas quanto à EAM, faziam questão de fazer a mediação entre o conteúdo da frase e o sujeito que tinha dúvida. Isso demonstra uma relação de parceria e identificação com os seus colegas, que também são surdos, diferente da relação do pesquisador com os colegas, pois o pesquisador é ouvinte. Essa relação se dá tanto pelas questões afetivas quanto pelas comunicativas (MARTINS; ALBRES; SOUSA., 2015), entre o sujeito e seus pares linguísticos, e acaba por constituir suas identidades.

Além disso, outra impressão levantada pelos pesquisadores – e reforçada pelos professores que acompanharam a aplicação desta pesquisa – foi que os alunos que possuíam um maior domínio linguístico apontavam, de maneira geral, uma menor ansiedade. Em contrapartida, os alunos que demonstravam possuir um menor domínio vivenciaram mais situações com maior ansiedade, principalmente as que envolviam o fazer sozinho, sobretudo quando envolvia o fazer na modalidade escrita do português.

Durante a aplicação, um dos alunos surdos, enquanto tirava sua dúvida sobre a situação 12 – *Ao folhear o livro ou o caderno de matemática, sinto* –, comentou se sentir “burro” quando fazia isso. Destaque-se que outros colegas apontaram essa mesma reação à situação nomeada.

Uma possibilidade que se mostra quando se leva em consideração essas questões da aplicação para a análise é o fato de os alunos estarem trazendo certa ansiedade no aprendizado de uma segunda língua como foco das respostas. Mastrella-de-Andrade (2011) comenta sobre a construção de identidades e como isso pode ocasionar ansiedade no processo de aprendizagem de uma segunda língua, quando estava estudando o inglês para ouvintes brasileiros. Desse modo, pode-se observar uma influência mais direta desse desenvolvimento linguístico no processo de formação da Ansiedade à Matemática e uma possível ansiedade nessa língua outra.

Sobre os dados da EAM, as questões que apareceram durante a análise de situações causadoras de maior ansiedade (Tabela 2) foram: **08** – *Durante a aula de matemática, quando devo resolver sozinho um exercício, sinto*; **11** – *Durante a aula de matemática, quando devo ir a lousa, sinto*; **16** – *Quando em casa não consigo resolver a tarefa de matemática, sinto*; **17** – *Um dia antes de entregar uma tarefa de matemática que não consegui resolver, sinto*; **20** – *Um dia antes da prova de matemática, sinto*; **22** – *Durante a prova de matemática, sinto*; **24** – *No dia da entrega das notas de matemática, sinto*. Essas situações referem-se, de maneira geral, a momentos em que o aluno teria que: realizar um exercício sozinho em sala de aula (**08**); resolver uma questão na

lousa (11); resolver exercícios de matemática em casa (16 e 17); realizar uma prova de matemática (20 e 22); receber as notas de matemática (24).

Segundo Carmo e Simionato (2012), os casos de Ansiedade à Matemática estão diretamente relacionados com más experiências de ensino da matemática, sendo diversos os fatores que influenciam esse fenômeno, e todos estão relacionados ao cotidiano escolar da criança. Buscando um diálogo entre esses achados e as más experiências levantadas por Carmo e Simionato (2012), abordaremos: a) o controle aversivo do professor, que possibilita um maior número de erros dos alunos; b) pensamentos estereotipados acerca de quem domina o assunto ou sobre o grau de dificuldade dos conhecimentos matemático; c) além de um reforço de que o professor é quem detém o conhecimento e que aplica uma punição quando os alunos não respondem o que ele espera como resposta.

Percebeu-se, com base nas respostas dos alunos surdos, que as situações que apresentam uma maior ansiedade estão relacionadas ao fazer sozinho, seja durante a resolução de exercícios em sala de aula, seja em casa, seja, ainda, durante a prova. Os alunos surdos não demonstraram altas ansiedades em situações em que estão realizando as atividades com colegas em sala, provavelmente porque nessas condições eles podem contar com apoio para trabalhar os enunciados matemáticos. Mas, quando não possuem esse apoio e se deparam com os exercícios sozinhos, a situação se mostrou outra.

Dadas as discussões sobre a surdez (NOGUEIRA, 2015) sobre os obstáculos ao desenvolvimento da criança surda (LACERDA, 2007) ou de obstáculos relacionados a dificuldades referentes à matemática na escola (CARMO; SIMIONATO, 2012; VIANA; BARRETO, 2012), vê-se um currículo que, por buscar a padronização, deixa de lado as discussões sobre a diferença, o que causa situações enunciativas e de resoluções de problemas que se distanciam da realidade e da língua do alunado surdo. Trata-se de situações que se tornam negativas e, quando internalizadas pela criança surda nas relações (GOÉS; CRUZ, 2006), podem acarretar na Ansiedade à Matemática. Somando-se a isso, têm-se alguns agravantes: a) os discursos deixam transparecer o controle aversivo do professor; b) o reforço a pensamentos estereotipados, quando em interações com a criança em sala de aula, constituem esse aluno e passam a compor seu próprio discurso (MARTINS; ALBRES; SOUSA, 2015). O conjunto das condições mostradas retira a autonomia do aluno para realizar as atividades, o que, em relação à matemática, gera altos níveis de ansiedade quando se deparam com exercícios de matemática sozinhos, principalmente quando levam junto situações enunciativas em outra língua que não seja a Libras.

O mesmo se verifica para o momento de entrega de notas de matemática, em que os processos de ensino e aprendizagem, e c) os atos puni-

tivos do professor dessa disciplina acabam por propiciar relações afetivas negativas nos alunos surdos, que demonstram não se sentirem seguros ao realizar uma prova sozinhos. Desse modo, apresentam um alto nível de ansiedade quando estão prestes a receber essa nota, que é um retorno direto do professor sobre as atividades realizadas. Esta situação também é relacionada a uma *Alta Ansiedade/Extrema Ansiedade* pelos alunos ouvintes (CARMO *et al.*, 2008; MENDES; CARMO, 2014).

Outra situação que merece destaque é a 11 – Durante a aula de matemática, quando devo ir à lousa, sinto –, pois muitos alunos comentaram que nunca foram requisitados para ir à lousa, comentando que não sabiam qual nível de ansiedade pontuar nessa situação. Quando verificamos a média que essa questão pontuou, não se observou um valor tão significativo, entretanto, ela ficou em quarto lugar entre as questões que foram pontuadas geradoras de *Extrema Ansiedade* e em terceiro lugar entre as participantes com *Alta Ansiedade*.

Considerações finais

O presente estudo buscou identificar possíveis padrões de Ansiedade à Matemática em alunos surdos de duas escolas municipais bilíngues de um município do Estado de São Paulo, elaborando discussões sobre aspectos que influenciam o desenvolvimento do aluno surdo em sala de aula, com foco na aula de matemática. Os estudos apresentaram um panorama da ansiedade desse alunado, mas trouxeram diversos apontamentos e desdobramentos que não couberam no escopo deste texto, mas que poderão ser trabalhados posteriormente em futuros trabalhos.

Os resultados quantitativos apontam um escore médio de 51,33, não demonstrando diferença estatisticamente significativa dos achados em ouvintes (FASSIS; 2011; MENDES; 2012). Observamos que as meninas foram as únicas classificadas com “Alta Ansiedade”, somando 3 pessoas. Os tipos de situação que apareceram como geradoras de maior ansiedade foram: “resolver exercícios sozinho” (08, 11, 16 e 17), “prova” (20 e 22) e “receber notas de matemática” (24). Duas questões merecem destaque, sendo elas as questões: 17 – *Um dia antes de entregar uma tarefa de matemática que não consegui resolver, sinto*; 20 – *Um dia antes da prova de matemática, sinto*.

Quando comparamos as questões geradoras de maior ansiedade entre ouvintes (MENDES, 2012) e surdos, percebemos que, para os ouvintes, as situações 13 – “Quando o professor de matemática me dirige a palavra, fazendo perguntas sobre matemática, sinto”; 10 – “Durante a aula de matemática, quando devo mostrar os exercícios ao professor, sinto;” e 09 – “Durante a aula de matemática, quando participo de trabalhos em equipe, sinto” aparecem como situações que geram altos níveis de ansiedade, mas

que entre os alunos surdos não recebem tamanho destaque. Todavia, a situação 08 – “Durante a aula de matemática, quando devo resolver sozinho um exercício” aparece com grande destaque entre os alunos surdos, mas não recebe tal destaque entre seus pares ouvintes.

Sobre os resultados qualitativos, um achado que julgamos de extrema importância para a área dos estudos surdos é que a Ansiedade à Matemática pode se manifestar em níveis diferentes, a depender da língua utilizada como língua de instrução em sala de aula, e que, de acordo com as falas dos alunos, trabalhar a matemática com a linguagem Libras gera menor Ansiedade. Outros destaques foram: a relação de parceria e identificação que os alunos surdos tinham entre eles e uma possível diferença de níveis de Ansiedade à Matemática observada pelo pesquisador entre os alunos com diferentes domínios linguísticos da Libras e do Português. Outro dado relevante é o fato de que as aulas de matemática para alunos surdos normalmente se dão de maneiras diferentes quando comparadas às aulas tradicionais dadas a alunos ouvintes, pois alguns participantes da pesquisa comentaram situações como “nunca fui requisitado pelo professor para ir à lousa”.

As questões que foram pontuadas como causadoras de maiores níveis de ansiedade por esses alunos foram, por um lado, enunciativas da matemática e, por outro, constitutivas desses sujeitos, influenciando em sua autonomia nos momentos de resolver questões matemáticas.

Os resultados indicam uma necessidade de se elaborarem estudos que busquem a superação da ansiedade nesse alunado, respeitando a Libras como língua constitutiva do sujeito surdo e inserindo as questões enunciativas durante o ensino da matemática em negociação com a língua da criança. Será possível, então, ajudar no crescimento da autonomia do sujeito surdo diante de situações em que ele precise resolver, sozinho, questões matemáticas.

Além disso, percebeu-se um comportamento sugestivo de maior aversão por parte das meninas surdas em diversas situações trabalhadas pela EAM. Com isso, mostra-se necessário investigar, levando em consideração os processos históricos e culturais da comunidade surda e de seus sujeitos, o motivo de elas possuírem maior ansiedade que os meninos e, além disso, a razão de pontuarem mais casos com Extrema Ansiedade.

Dados os comportamentos observados em outras pesquisas da área, além de uma análise qualitativa dos dados observados, considerou-se a versão final da EAM, traduzida, um instrumento que possibilitou identificar, de maneira significativa, os níveis de ansiedade desse público.

Espera-se que o presente estudo possa contribuir com futuras pesquisas nessa área de investigação, visto que outras variáveis podem ser incluídas. Trata-se de pesquisar se diferentes modelos de escola (para surdos)

influenciam na formação dessa ansiedade; se a fluência tanto no Português como na Libras modificam a relação dos alunos surdos com a matemática; e se existe, de fato, uma interferência da ansiedade na aprendizagem de uma segunda língua na própria Ansiedade à Matemática.

Agradecimento à FAPESP

Agradecimento à Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo - FAPESP que, por meio da Iniciação Científica, possibilitou o desenvolvimento deste estudo (Processo no. 2018/24888-4). As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade dos autores e não necessariamente refletem a visão da FAPESP.

Referências

- ARIAPOORAN, S. Mathematics Motivation, Anxiety, and Performance in Female Deaf/Hard-of-Hearing and Hearing Students. **Communication Disorders Quarterly**, v. 38, n. 3, p. 172-178, 2017.
- BRASIL. Decreto no 5.626, de 22 de dezembro 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005.
- CARMO, J. S.; FIGUEIREDO, R. M. E.; NOGUEIRA, M. F.; CUNHA, L. O.; ARAÚJO, P. V. S.; FERRANTI, M. C. Diferentes intensidades de ansiedade relatadas por estudantes do Ensino Fundamental II, em situações típicas do estudo da Matemática. In: SILVA, W. C. M. P. (Org.). **Sobre comportamento e cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista**. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, v. 22. cap. 18, p. 213-221, 2008.
- CARMO, J. S.; SIMIONATO, A. M. Reversão de Ansiedade à Matemática: alguns dados da literatura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 317-327, 2012.
- CHAVEIRO, N.; DUARTE, S. B. R.; FREITAS, A. R.; BARBOSA, M. A.; PORTO, C. C.; FLECK, M. P. A. Qualidade de vida dos surdos que se comunicam pela língua de sinais: revisão integrativa. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu - SP, v. 18, p. 101-114, 2014.
- CHEN, L., WANG, Y. Mathematics anxiety and mathematical calculation in deaf children: a moderated mediation model of mathematics self-efficacy and intelligence. **Research in Developmental Disabilities**, v. 120, 2022.
- DIAS, V. S.; NASCIMENTO, V. Tradução comentada da Ansiedade à Matemática (EAM) para a Língua Brasileira de Sinais (Libras): questões teóricas e implicações formativas. **Revista Espaço**, n. 51, p. 59-81, 2019.

DIAS, V. S. Tradução comentada da escala de Ansiedade em Matemática (EAM) para a Língua Brasileira de Sinais (Libras). (Trabalho de Conclusão de Curso em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) / Língua Portuguesa) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP, 2019.

DREGER, R. M.; AIKEN JR., L. R. The identification of number anxiety in a college population. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 48, n. 6, p. 344-351, 1957.

FASSIS, D. Ansiedade à Matemática em estudantes do Ensino Fundamental: alguns dados comparativos e de desempenho em matemática. (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP, 2011.

GIAMLOURENÇO, P. R. G. M.; SANTOS, L. F. Tradução e Adaptação de Escala de Ansiedade à Matemática para Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). **Educação Matemática em Revista**, n. 65, p. 109-127, 2019.

GÓES, M. C. R.; CRUZ, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-posições**, v. 17, n. 2, p. 31-45, 2006.

JOHNSON, B; VANDERSANDT, S. “Math Makes Me Sweat” The Impact of Pre-Service Courses on Mathematics Anxiety. **Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers**, v. 5, 2011.

KOTAKI, C. S.; LACERDA, C. B. F. O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. *In:* LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora:** introdução à libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2013. cap. 12, p. 201-218.

LACERDA, C. B. F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial. Marília**, v. 13, n. 2, p. 257-280, 2007.

LIMA, J. V. A; SANTOS, L. F. **Conceituação matemática pela criança surda:** sentidos atribuídos à matemática e a ansiedade à matemática. Simpósio de Matemática para a Graduação, 21, 2019, São Carlos. Caderno de resumos... São Carlos: ICMC-USP, 2019, p. 8.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto no 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013.

MARTINS, V. R. O.; ALBRES, N. A.; SOUSA, W. P. A. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 103-124, 2015.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Falar, fazer, sentir, vir a ser: Ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. *In:* MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). **Afetividade e Emoções no**

Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares. Campinas: Pontes Editores, 2011. cap. 1, p. 17-48.

MENDES, A. C.; CARMO, J. S. Atribuições Dadas à Matemática e Ansiedade Ante a Matemática: o relato de alguns estudantes do ensino fundamental. *Bolema*, Rio Claro, v. 28, n. 50, p. 1368-1385, 2014.

MENDES, A. C. **Identificação de graus de ansiedade à matemática em estudantes do Ensino Fundamental e Médio:** contribuições à validação de uma escala de ansiedade à matemática. Mestrado (Dissertação em Psicologia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP, 2012.

MISHRA, A. **Math Anxiety in Deaf, Hard of Hearing, and Hearing Students:** Antecedents and Outcomes. (Trabalho para obtenção de título Honors Scholar Theses) – Department of Psychological Sciences, University of Connecticut, Connecticut, 2020.

MISHRA, A.; WALKER, K.; OSHIRO, B.; LANGDON, C.; COPPOLA, M. Mathematics anxiety in deaf, hard of hearing, and hearing college students. *Ann. N.Y. Acad. Sci.*, v. 1513, p. 89-107, 2022.

MOURA, M. C. Surdez e linguagem. *In:* LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora:** introdução à libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2013. cap. 1. p. 13-26.

MOURA-SILVA, M. G.; NETO, J. B. T.; GONÇALVES, T. O. Bases Neurais da Ansiedade Matemática: implicações para o processo de ensino-aprendizagem. *Bolema*, v. 34, n. 66, p. 246-267, 2020.

NOGUEIRA, A. S. **O surdo não ouve, mas tem olho vivo:** a leitura de imagens por alunos surdos em tempos de práticas multimodais. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SALES, A. M.; SANTOS, L. F.; ALBRES, N. A.; JORDÃO, U. V. **Construindo conhecimentos sobre Surdez, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Educação de Surdos.** São Paulo: [s.n.], 2010. 43 p.

SANTOS, L. F. **O fazer do intérprete educacional:** práticas, estratégias e criações. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

VIANA, F. R.; BARRETO, M. C. **O ensino de matemática para alunos com surdez.** Curitiba: Editora CRV, 2012.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Ansiedade** 139-141, 144, 146-155, 157.
Ansiedade à Matemática 10, 139-141, 144, 151-152, 154-157.
Aprendizagem 9-12, 18, 20-21, 23-29, 31, 34, 36, 57-58, 60, 64, 67, 85, 91, 100-103, 105-110, 112-114, 121, 134-135, 137, 139-140, 143-144, 151, 153, 155, 157.

Aspectos formativos 83.

- Avaliação** 9-14, 16, 18, 20-26, 28-31, 34, 51, 55, 57, 65, 67, 69, 76, 88-89, 97, 104-105, 128, 130, 132, 144.

B

- Bilíngue** 9-11, 36, 55-59, 67, 77-79, 81-85, 88, 94-95, 98, 101-102, 106, 108-109, 116-117, 120-121, 133-134, 136, 143, 145, 153, 156, 159.

C

- Censo** 12, 14, 16-20, 29, 44, 48, 51.

D

- Desenvolvimento** 9, 16-17, 19, 23-27, 33, 37, 39, 53-54, 56-58, 60-64, 70-71, 73, 76-79, 82, 86-89, 91-94, 96, 98-101, 105, 108-110, 114-115, 117, 121, 135, 140, 142-144, 150-153, 155.

E

- Educação Básica** 11-13, 16-17, 19-21, 26, 30, 48, 50, 85, 141.
Educação Bilíngue ou Bilinguismo 9-10, 57, 77-84, 88, 94, 98, 108-109, 117, 136, 143, 156.
Educação Especial 9-14, 16-21, 28-31, 33, 35, 39, 41, 48, 51-52, 77-81, 83, 94-96, 115-116, 141, 156.
Ensino 10-14, 16-18, 20-21, 23-27, 33, 35-37, 39-40, 44, 47, 51-57, 59, 67, 77, 81-89, 91-94, 100, 102-104, 106, 108-110, 113, 115, 117, 119, 121-124, 126, 130, 134-137, 139-140, 143-145, 152-157.

- Escolas** 12-20, 26, 27, 36, 45, 47, 57, 81, 85, 98, 104, 117, 121-124, 129, 136, 143, 145, 150, 153.

- Escrita** 25, 56, 59-60, 68, 77, 80, 84, 98, 103, 108-110, 113-115, 143, 151.

Espaço formativo 82, 87-92, 94.

F

Filmagem 104, 107-109.

Fluência ou fluente 57-58, 64, 72, 85, 120-121, 155.

Formação 10, 13, 16-18, 21, 28, 55, 80-84, 86-87, 91, 93, 95, 97, 99-101, 105, 107-108, 111-114, 116-117, 121, 134-135, 143, 151, 155, 163-164.

Formação de professores 18, 28, 93, 95, 116-117, 134, 143.

G

Gravação 68, 107.

I

Instrução 10, 58-59, 81-82, 86-93, 98, 145, 154.

Interação 34-35, 57-58, 61-63, 69, 74, 77, 81, 90, 99-100, 111-112, 114, 142.

Intérprete Educacional ou IE 79, 81, 84-85, 87-88, 90, 140, 144, 157.

L

Leitura 9-10, 25, 51, 56, 59, 79, 103, 110, 115-116, 137, 146-148, 157.

Libras 10, 35-36, 47, 52, 55-60, 63, 65, 67-77, 81-86, 89, 93-95, 103-112, 114-116, 119-121, 134, 136, 140, 143-145, 151-152, 154-157.

Língua de Sinais 34-36, 56-59, 61-67, 74-76, 78, 84-85, 89, 95, 98-106, 110-111, 113-114, 120, 134-136, 142, 155.

Linguagem 10, 56-58, 60-64, 77-80, 95, 99-103, 105, 111-113, 115-117, 136-137, 142-143, 146, 154, 156-157.

Língua Portuguesa ou português 34, 36, 40, 55-57, 59-60, 68-69, 76-78, 80, 83-85, 95, 98, 108-110, 136, 143-144, 151, 154-156.

M

Matemática 10, 115, 139-141, 143-144, 148-149, 151-157.

Material 13, 21-22, 26, 68, 98, 101-106, 108-110, 112-114, 134, 155.

Mediação ou mediador 29, 57, 59, 78, 84-91, 93-95, 99-101, 106, 113, 116, 121, 136-137, 151.

Metodologia de pesquisa 20.

N

Narração ou narrador ou Narrativa 29, 56, 60-63, 65, 67-69, 71-76, 91, 110-112, 114, 135.

P

Pesquisa 9, 11, 19-20, 29-31, 35-38, 41, 47, 49-52, 55, 57, 62, 67-69, 71, 79, 81, 83-84, 91, 97-98, 103-110, 114, 119, 122, 124, 130, 133, 135-136, 139, 141, 143-147, 150-151, 154-156.

Plano Nacional de Educação 10-12, 16, 28-31.

Políticas públicas 15-16, 19-20, 28, 33, 36-37, 46, 50, 84.

Práticas Pedagógicas 18, 30, 55-56, 77, 84, 88, 96-98, 102, 107, 113-114, 122, 137.

Produção em Libras 65, 67, 69, 76, 109.

Professor Bilíngue 56.

Público-alvo da Educação Especial ou PAEE 12, 19, 28-30, 33, 35, 52, 83.

R

Reserva de vagas 35, 39, 44, 47, 50-52.

Revisão 31, 95, 103, 116, 141, 155.

S

Sala comum 22, 25, 81.

Surdez 9-11, 34, 36, 40-41, 43-44, 46-49, 55, 67, 78, 82, 87-88, 98, 101, 103, 112, 115, 119, 133, 137, 139, 142-143, 152, 157.

Surdo 9-10, 34-64, 67, 70, 77-127, 130-157.

T

Tecnologias 45, 82, 85, 97, 116, 123, 129, 137.

Tradutor e Intérprete de Libras, TILS, TILPS, ou Intérprete 10, 35-37, 47, 68-69, 72, 79, 81-95, 98, 103, 106, 109, 121, 140, 143-144, 156-157.

U

Universidades 10, 33, 35-38, 46, 49-51, 119.

V

Vídeo 10, 59, 65-77, 97-105, 108-136, 145, 161.

Visualidade 89, 98-90, 101-103, 106, 110-113, 115, 120, 133, 136.

Vygotsky ou Vigotsky ou Vigotski 56, 60-61, 80, 82, 86, 91, 95-96, 100, 106, 112-113, 117, 156.

Z

Zona de desenvolvimento 115.

AUTORES

Alice Almeida Chaves de Resende

Pedagoga pela Universidade Federal de São João del Rei (2007). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (2011), financiamento FAPESP. Doutora em Educação Especial pela UFSCar (2015), financiamento FAPESP. Estágio de Doutorado Sanduícbe realizado na Autism Program - ASSERT em Utah State University, sob supervisão do Prof. Dr. Thomas Higbee, em Logan, Utah, EUA (2015), financiamento FAPESP. Pós-doutorado no Observatório Nacional de Educação Especial, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, financiamento PNPd/CAPES institucional, no período de 2016 a 2017. Possui certificado de docência na Língua Inglesa 'Teaching Knowledge Test' pela University of Cambridge (2006). Possui curso completo de Língua Brasileira de Sinais (Libras), através da Associação dos Surdos de Minas Gerais (2006). Possui capacitação no procedimento de ensino por Instrução com Tentativas Discretas (Discrete Trial Instruction - DTI), ministrado pelo Prof. Thomas Higbee, Ph.D., da Utah State University e Autism Support Services: Education, Research and Training, EUA (2013). Atualmente atua como docente e orientadora de trabalhos de conclusão de curso (TCC) nos cursos de pós-graduação stricto-sensu da UFSCar e Universidade Federal do ABC. É Analista do Comportamento, atua como supervisora, é diretora e professora responsável da empresa: Suporte em Educação, Pesquisa e Ensino (SEPE), na qual presta serviço de formação e supervisão em temas como Análise do Comportamento Aplicada (Applied Behavior Analysis - ABA); Transtorno do Espectro Autista (TEA); Educação Especial e Inclusiva; Educação Infantil. Tem experiência e atua principalmente nas seguintes áreas: Análise do Comportamento Aplicada (Applied Behavior Analysis - ABA); Educação Especial e Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Educação Infantil.

E-mail: aliceacresende@yahoo.com.br

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Graduação em Fonoaudiologia pela Universidade de São Paulo (1984), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1992) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996). Atualmente é professor Associado II da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar no Curso de Licenciatura em Educação Especial e no

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - PPGEs. Coordenação do PPGEs de 2013-2017. Experiência em Fonoaudiologia, com ênfase em Surdez, e atuação na área educacional desde 1996. Fundamentação teórica na perspectiva histórico-cultural e nos pressupostos da abordagem enunciativo-discursiva. Assessoria a redes municipais de Educação para implantação e acompanhamento de Programa de Educação Inclusiva Bilíngue em Piracicaba, Campinas, São Paulo e São Carlos. Pós doutorado no Centro de Pesquisa Italiano - CNR (ROMA) em 2003 (bolsa FAPESP) e na Universidade de Barcelona em 2017 (bolsa FAPESP). Coordenação Institucional CAPES PrInt - área de Humanas 2018/2020 (UFSCar). Participação de grupos internacionais de Pesquisa: 1) Universidade de Barcelona (UB)/UFSCar. coord Marta Grácia (Espanha); 2) UNESP/Universidade Minho (Portugal)/Universidade Algarves/Universidade de Barcelona/Universidade de Sevilla/UFSCar. Coord. Lucia P. Leite. Vencedor do 1º Lugar da 56º Prêmio JABUTI na área de Educação com o livro “Tenho um aluno surdo e agora?”, Ed. UFSCar.

E-mail: cbflacerda@gmail.com

Eduarda Megumi Kawase

Professora Bilíngue - Sala Multisseriada de Instrução Libras-Português, na Prefeitura Municipal de São Carlos-SP. Licenciada em Educação Especial (2015) e mestrada em Educação Especial (2020), pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

E-mail: duda.kawase@gmail.com

Greice de Souza Vertuan

Possui graduação em Licenciatura em Química pela Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto (2009) e Mestrado em Ciências na Área de Química pela mesma universidade (2013). É Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (2021). Atualmente, trabalha com formação de professores e acompanhamento pedagógico como Professor Especialista em Currículo (PEC) na Diretoria de Ensino Região de Ribeirão Preto.

E-mail: greicevertuan@hotmail.com

João Vítor de Araujo Lima

Graduado em Licenciatura em Ciências Exatas pela Universidade de São Paulo (USP), possui certificado de ênfase em computação pela mesma universidade. Atualmente está cursando Mestrado em Educação Especial pela

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e trabalha como Pesquisador Jr. na Fundação de Apoio ao Instituto de Pesquisas Tecnológicas - FIPT.

E-mail: joaovictor.ne@gmail.com

Lara Ferreira dos Santos

Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade Metodista de Piracicaba (2003), Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2007) e Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (2014). Atualmente é Professora Adjunta da UFSCar, ministrando a disciplina “Introdução a Língua Brasileira de Sinais”, vice-coordenadora e docente do Curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa, e docente do Programa de Pós-graduação em Educação Especial PPGEEs. Atuou como Intérprete de Libras em diversos espaços. Tem experiência na área de Surdez; e na área educacional de atendimento bilíngue a alunos surdos, atuando principalmente nos seguintes temas: educação bilíngue, intérprete de Libras, escola inclusiva, instrutor surdo. Vencedora (1º lugar) do 56º Prêmio Jabuti (2014), pela obra “Tenho um aluno surdo. E agora?”, Ed. UFSCar.

E-mail: lfsantos@ufscar.br

Luiz Renato Martins da Rocha

Professor Adjunto da Universidade Federal do ABC - UFABC. Foi tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2013-2022). Coordenador do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI, UTFPR-CP de 2018 a 2022 e coordenador da avaliação biopsicossocial da UTFPR (2021-2022). Doutor e Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar; Especialista em Surdez: Libras, Educação Especial Inclusiva e Docência da Educação Superior; Licenciatura Plena em Matemática, Pedagogia e acadêmico do curso de Letras-Libras bacharelado. Já ministrou diversos cursos e palestras para professores (municipais e estaduais), alunos do ensino médio, técnico e superior nas diversas áreas de formação.

E-mail: luizrenatomr@gmail.com

Otávio Santos Costa

Professor Adjunto do Centro de Ciências do Campus de Codó da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Membro docente da Comissão de Implantação de Núcleos de Acessibilidade na Universidade Federal

do Maranhão - UFMA. Associado do GT 15 - Educação Especial da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação - ANPED. Pesquisador do Grupo de Pesquisas Surdez na Abordagem Bilíngue.

E-mail: otaviocosta@gmail.com

Samantha Camargo Daroque

Doutora em Educação Especial pelo PPGEs da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (2022); Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2011), Especialista em Educação pelo Centro Universitário de Araras (2007), Intérprete de Libras pela Universidade Metodista de Piracicaba (2007) e graduada em Fonoaudiologia pela Universidade Metodista de Piracicaba (2003). Atualmente é docente de dedicação exclusiva na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar - Campus Araras. Experiência na área da Surdez com ênfase em Educação de Surdos, Inclusão, acessibilidade, ensino de Libras, formação de professores de surdos, Tradução e Interpretação de LIBRAS no âmbito educacional.

E-mail: samanthacd@ufscar.br

Meu caro leitor ou leitora, observe que existe uma multiplicidade de temas e que, assim como um arco-íris que é belo em sua multiplicidade de cores, os capítulos trazem toda uma beleza em sua tecitura. Em cada título nasce um desejo, uma curiosidade: o que eles dizem? O que trazem em seus objetivos? São respostas que cada um de vocês, com certeza, vão ter a partir do envolvimento e prazer na leitura, na sensibilidade de buscar em cada linha desta obra e no coração do autor/a ou autores/as aquilo que te desafia, a tua vontade de experienciar momentos de encontro com a aprendizagem, com entusiasmo e prazer!

Adiantamos que vai ser uma leitura com linguagem clara, agradável de ler, instigante, desafiadora e de reflexão profunda para o deleite dos privilegiados leitores e leitoras, uma obra com emoção e razão daqueles que respeitam o direito de todos a uma educação bilingue de surdos e uma educação especial com mais qualidade e dignidade.

Profa. Dra. Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos Vasconcelos

