

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Zeneida Mello da Silva Britto

**SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS DURANTE A PANDEMIA**

Taubaté – SP
2024

Zeneida Mello da Silva Britto

**SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS DURANTE A PANDEMIA**

Dissertação apresentada à Banca de Qualificação do Mestrado Profissional em Educação do Departamento de Pós-graduação da Universidade de Taubaté, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Orientadora: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

**Taubaté – SP
2024**

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté – UNITAU**

B862s Britto, Zeneida Mello da Silva

Significações de professores no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos durante a pandemia / Zeneida Mello da Silva Britto. – 2024.

150 f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães, Departamento de Pedagogia.

1. Psicologia Sócio-histórica. 2. Significações de professores. 3. Núcleos de Significação. 4. Alunos surdos. 5. Práticas educacionais inclusivas. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

ZENEIDA MELLO DA SILVA BRITTO
**SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS DURANTE A PANDEMIA**

Dissertação apresentada à banca Universidade de Taubaté para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Orientadora: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

Data: 14 de maio de 2024

Resultado: APROVADA

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães Universidade de Taubaté

Assinatura

Profa. Dr. Cristovam da Silva Alves Universidade de Taubaté

Assinatura

Profa. Dra. Sueli Salles Fidalgo Universidade Federal de São Paulo

Assinatura

Dedico este trabalho a três grandes homens de suma importância em minha vida:

Ao meu pai do coração – tio Antonio Benaventana (*in memorian*)
que sempre encorajou minha busca por conhecimento;

Ao meu padrinho – dindo Hélio Póvoas Júnior (*in memorian*)
que me ensinou que, apesar de todas as adversidades encontradas pelo caminho,
devemos sempre buscar o aperfeiçoamento;

Ao meu marido – Rouseman Vaz Britto
que sempre me incentiva e vibra com minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Agradecer a todos que contribuíram nesta minha jornada é uma tarefa árdua. Afinal, tantas pessoas passaram pelo meu caminho, contribuindo através de um pequeno gesto, de uma troca de ideias e até mesmo de olhares. Todavia, seguem meus mais sinceros agradecimentos:

- à minha orientadora Profa. Dra. Luciana Magalhães - agradeço o apoio incondicional, as orientações, os cafés;
- aos funcionários da Secretaria Municipal de Belém, da escola Gabriel Lage e a equipe do Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes;
- agradeço, em especial, aos colegas pelo apoio, pelas conversas e pelas orientações: Fernanda Marcon, Laura Rechdan, Priscila Viana, Donizete Santana, Fábio Jeremias e Matheus Bativa;
- aos Patinhos, agradeço o amparo, os momentos de desabafos, as piadas e as risadas;
- aos amigos que encontrei nessa jornada: Stenio e Vanessa;
- ao Rouseman - meu marido – gratidão por sempre ser minha base;
- à minha grande cãopanheira – Guyra – pelas madrugadas em que o cansaço bateu e seus lambeijos me reanimavam a continuar.
- às bancas do Seminários 1 e 2 – que contribuíram para as adequações do projeto inicial e, posteriormente, enriqueceram a pesquisa com suas revisões;
- à banca de Qualificação - professora Dra. Maria de Fátima de Melo Toledo e professora Dra. Sueli Salles Fidalgo, pela minuciosa arguição, sugestões que colaboraram para o aprimoramento de minha dissertação;
- ao professor Dr. Cristovam da Silva Alves e a professora Dra. Sueli Salles Fidalgo, meus mais sinceros agradecimentos por aceitarem participar da banca de Defesa. Grata por todas as enriquecedoras contribuições para o meu trabalho final.

“A gaivota cresceu e voa com as próprias asas.
Vejo como poderia ouvir.
Os meus olhos são os meus ouvidos.
Tanto escrevo como falo por gestos.
As minhas mãos são bilingues.
Ofereço-vos a minha diferença.
O meu coração não está surdo a nada neste mundo duplo.
Custa-me muito deixar-vos”
(LABORIT, 2000, p. 147-148)

RESUMO

Esta pesquisa insere-se na Linha de Pesquisa “Inclusão e Diversidade Sociocultural”, da Área de Concentração “Formação Docente para a Educação Básica” do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté e intencionou apreender as significações de um grupo de professores da rede de ensino do município de Belém no Estado do Pará acerca dos processos de ensino-aprendizagem de discentes surdos durante e após o isolamento pandêmico. A perspectiva teórico-metodológica da Psicologia Sócio-histórica, representou um importante mirante para as estratégias didático-pedagógicas geradas pelos desafios enfrentados no ensino remoto durante a pandemia, apontando fatores que facilitaram e/ou dificultaram o processo. Utilizou-se como instrumentos de produção de dados: Questionário Semiaberto via *Google Forms* e Grupo de Discussão. Para análise das informações obtidas na pesquisa empregou-se o procedimento dos Núcleos de Significação. A pesquisa apontou a importância da discussão acerca da criação e compartilhamento de práticas e metodologias para melhoria do aprendizado de alunos surdos e a apreensão das significações dos professores no processo ensino-aprendizagem da rede municipal. Por se tratar de um Mestrado Profissional, é incentivada a elaboração de um produto técnico que colabore com a realidade pesquisada, assim, foram elaboradas três sequências didáticas – ciências, matemática e português.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia Sócio-histórica. Significações de professores. Núcleos de Significação. Alunos surdos. Práticas educacionais inclusivas.

ABSTRACT

This study is part of the "Inclusion and Sociocultural Diversity" line of inquiry within the "Teacher Training for Basic Education" focus area of the Professional Master's in Education at the University of Taubaté. It aims to grasp the meanings attributed by a group of teachers from the Belém school network in the State of Pará regarding the teaching-learning processes of deaf students during and after pandemic isolation. The socio-historical psychology perspective provided a valuable viewpoint for the didactic-pedagogical strategies developed in response to the challenges faced during remote teaching in the pandemic, highlighting factors that facilitated and/or hindered the process. Data collection tools used included a Semi-Open Questionnaire via Google Forms and a Discussion Group. The analysis of the information gathered in the study employed the Meaning Core procedure. The research underscored the importance of discussing the creation and sharing of practices and methodologies to improve the learning of deaf students and the apprehension of teachers' meanings in the teaching-learning process of the municipal network. As this is a Professional Master's degree, the development of a technical product that contributes to the researched reality is encouraged; thus, three didactic sequences were developed —Science, Mathematics, and Portuguese.

KEYWORDS: Socio-historical Psychology. Teachers' meanings. Meaning Cores. Deaf students. Inclusive educational practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Formação(ões) concluídas em nível de graduação.....	75
Figura 2 – Outras áreas de atuação dos professores.....	77
Figura 3 – Turmas que os professores lecionam.....	79
Figura 4 – Outra forma de comunicação com alunos surdos.....	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrícula de estudantes público-alvo da educação especial (Brasil).....	36
Gráfico 2 – Evolução do IDEB dos anos iniciais do município de Belém.....	59
Gráfico 3 – Evolução do IDEB dos anos finais do município de Belém.....	59
Gráfico 4 – Nível de aperfeiçoamento dos professores.....	76
Gráfico 5 – Área de atuação dos professores no Fundamental I, Fundamental II e outras áreas	76
Gráfico 6 – Tempo de atuação no magistério.....	77
Gráfico 7 – Tempo de atuação na instituição.....	78
Gráfico 8 – Tempo de atuação dos professores com alunos surdos.....	79
Gráfico 9 – Domínio de Libras.....	79
Gráfico 10 – Forma utilizada para comunicação com alunos surdos.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas correlatas encontradas no Banco de Dissertações do Mestrado Profissional de Educação 2016-2022	19
Quadro 2 – Quantidade de materiais passíveis de análise encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações referente ao período de janeiro 2020 a agosto 2022.....	26
Quadro 3 – Quantidade de materiais passíveis de análise encontrados no Portal Periódicos CAPES referente ao período de janeiro 2020 a agosto 2022.....	26
Quadro 4 – Quantidade de materiais passíveis de análise encontrados na SciELO referente ao período de janeiro 2020 a agosto 2022.....	27
Quadro 5 - Histórico sobre surdez no Brasil.....	28
Quadro 6 - Pré-indicadores – Indicadores	104
Quadro 7 – Indicadores – Núcleos de Significação	105

LISTA DE SIGLAS

ABNT	–	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	-	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	–	Altas Habilidades / Superdotação
APAE	–	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	–	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
BPC	–	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBDS	–	Confederação Brasileira de Desportos de Surdos
CENESP	–	Centro Nacional de Educação Especial
CF/88	–	Constituição Federal de 1988
CFGS	–	Curso de Formação e Graduação de Sargentos
CIAvEx	–	Centro de Instrução de Aviação do Exército
CMPC	–	Conselho Municipal de Política Cultural
CNPq	–	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COCEX	–	Coordenação de Comunicação e Extensão
COMUS	–	Coordenação de Museologia
COVID-19	–	<i>Corona Virus Disease</i> (Doença do Coronavírus)
CRIE	–	Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes
D.A	–	Deficiente Auditivo
DCNEM	–	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DEN	–	Divisão de Ensino
EB	–	Exército Brasileiro
ECA	–	Estatuto da Criança e Adolescente
ECFPnn	–	Estação Científica Ferreira Penna
FENEIDA	–	Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos
FENEIS	–	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
FURG	–	Universidade Federal do Rio Grande
GT	–	Grupo de Trabalho
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	–	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	–	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	–	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFRS	–	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	–	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	–	Língua Brasileira de Sinais
MCTI	–	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações
MD	–	Ministério da Defesa
MEC	–	Ministério da Educação
MHD	–	Materialismo Histórico-Dialético

MPE	–	Mestrado Profissional em Educação
MPEG	–	Museu Paraense Emílio Goeldi
NAAH/S	–	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação
NAAI	–	Núcleo de Acompanhamento e Acessibilidade Institucional
NS	–	Núcleos de Significação
OCDE	–	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	–	Organização dos Estados Americanos
OMS	–	Organização Mundial de Saúde
ONU	–	Organização das Nações Unidas
OPAS	–	Organização Pan-Americana de Saúde
PcD	–	Pessoas com Deficiência
PCNEM	–	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	–	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI	–	Planos Educacionais Individualizados
PIB	–	Produto Interno Bruto
PID	–	Programa de Iniciação à Docência
PMC	–	Plano Municipal de Cultura
PNEE	–	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	–	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PSH	–	Psicologia Sócio-Histórica
RJU	–	Regime Jurídico Único
SBPC	–	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SciELO	–	<i>Scientific Electronic Library Online</i> = Biblioteca Eletrônica Científica Online

SEEDU	–	Serviço de Educação
SEMAD	–	Secretaria Municipal de Administração
SEMEC	–	Secretaria de Educação
SRMs	–	Salas de Recursos Multifuncionais
TEA	–	Transtorno do Espectro Autista
TGD	–	Transtorno Global de Desenvolvimento
TIL	–	Tradutor / Intérprete de Libras
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIGRAN	–	Centro Universitário da Grande Dourados
UNIJUÍ	–	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNITAU	–	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

MEMORIAL	18
1 INTRODUÇÃO	22
1.1 RELEVÂNCIA DO ESTUDO / JUSTIFICATIVA.....	26
1.2 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	27
1.3 PROBLEMA.....	28
1.4 OBJETIVOS	28
1.4.1 OBJETIVO GERAL.....	28
1.4.2 Objetivos Específicos.....	28
1.5 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.....	29
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	30
2.1 PANORAMA DAS PESQUISAS CORRELATAS.....	30
2.1.1 Banco de Dissertações MPE	31
2.1.2 Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos CAPES.....	37
2.1.3 SciELO.....	47
2.2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE SURDEZ NO BRASIL.....	48
2.3 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO E A BUSCA POR ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS	50
2.3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: UM BREVE RELATO BRASILEIRO	51
2.3.2 MARCOS LEGAIS BRASILEIROS RELACIONADOS ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS	53
2.4 BARREIRAS <i>VERSUS</i> ACESSIBILIDADE	59
2.5 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PSICOLOGIA SÓCIO- HISTÓRICA.....	62
2.6 CONTEXTUALIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA	63
2.6.1 BELÉM NOS DIAS ATUAIS	64
2.7 CONTEXTO EDUCACIONAL: SITUAÇÃO ESCOLAR X ÍNDICES	65
2.7.1 A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL NA CIDADE DE BELÉM – PARÁ.....	67
2.7.2 DIRETORIA ADMINISTRATIVA (DIAD)	67
2.7.3 DIRETORIA DE EDUCAÇÃO (DIED).....	68
2.7.3.1 CENTRO DE REFERÊNCIA EM INCLUSÃO EDUCACIONAL GABRIEL LIMA MENDES (CRIE)	

3 METODOLOGIA.....	71
3.1 TIPO DE PESQUISA	71
3.2 PARTICIPANTES.....	73
3.3 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES DA PESQUISA	73
3.3.1 Questionário semiaberto.....	74
3.3.2 Grupo de discussão.....	74
3.4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES DA PESQUISA: A BASE SÓCIO-HISTÓRICA	75
3.4.1 Compreendendo os movimentos do procedimento de análise.....	77
3.4.1.1 Categorias	77
3.4.1.1.1 Historicidade.....	77
3.4.1.1.2 Totalidade	78
3.4.1.1.3 Mediação	78
3.4.1.1.4 Pensamento-Linguagem	78
3.4.1.1.5 SENTIDOS-SIGNIFICADOS: SIGNIFICAÇÕES.....	79
3.4.1.2 Pré-indicadores	80
3.4.1.3 Indicadores	81
3.4.1.4 Núcleos de Significação	81
4 SOBRE A PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES PARA A PESQUISA	82
5 SOBRE AS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS POR MEIO DOS QUESTIONÁRIOS	85
6 SOBRE AS INFORMAÇÕES ADVINDAS DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO REALIZADOS.....	94
6.1 ANÁLISE DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO	100
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS?!... AINDA TEMOS UM LONGO CAMINHO A PERCORRER!	118
7.1 HÁ AINDA UM LONGO CAMINHO A SE PERCORRER	119
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICE A – ROTEIRO QUESTIONÁRIO SEMIABERTO.....	129
APÊNDICE B – ROTEIRO GRUPO DE DISCUSSÃO.....	132
APÊNDICE C – PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL	133

MEMORIAL

Sou bibliotecária, formada pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e especialista em Metodologia do Ensino Superior pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), trabalho com educação há cerca de 24 anos.

Em minha trajetória, tive oportunidade de conhecer o Brasil e, parafraseando Nelson Rodrigues: “o Brasil como ele é” e que muito brasileiros, infelizmente, desconhecem. Esse país continental de 8.510.000 km² de extensão é extremamente diverso até mesmo dentro dos seus estados, extremamente rico culturalmente e tem um povo tão hospitaleiro, mas tem sido muito esquecido por seus governantes nos últimos anos.

Nessas andanças, construí bibliotecas, contei histórias, organizei eventos que promovessem a leitura crítica, efetuei formação de professores, fui docente, ministrei formações para os cursos de graduação e de pós-graduação de Universidades pelas quais passei.

E foi andando por esse “Brasilzão” que tive meu primeiro contato com surdos em 2015. Acabara de mudar de cidade e fui trabalhar na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Nessa universidade há o Núcleo de Acompanhamento e Acessibilidade Institucional (NAAI) que tem como objetivo desenvolver ações para a inclusão e acessibilidade dos discentes, docentes e colaboradores, promovendo a interação na instituição.

Para quem tivesse interesse, sucediam aulas de Língua Brasileira de Sinais (Libras) uma vez por semana e que eram ministradas por um tradutor/intérprete de Libras (TIL) com a colaboração de dois alunos surdos da universidade, sem prejuízo das horas de expediente. Como sempre me interessei no aprendizado de novas línguas, ainda em 2015, ingressei nas aulas de Libras.

Durante as aulas percebi que o aprendizado ia além: surdos têm uma língua e uma cultura próprias. Ao buscar conhecimento não apenas da língua, mas da cultura e ao como conseguir me comunicar com os demais alunos surdos da universidade e com pessoas da comunidade surda, sentia-me inserida naquela realidade, na comunidade. Assim, me aproximei da comunidade surda, através da Associação dos Surdos de Ijuí e dos alunos surdos da universidade. Portanto, pude compreender melhor a comunidade surda, bem como suas conquistas na comunidade, seus anseios e suas dificuldades.

Com o incentivo do professor-intérprete das aulas de Libras ofertadas pela universidade, ingressei na Uníntese no curso de pós-graduação em Tradução/Interpretação e Docência em

Libras em março de 2016 na cidade de Santo Ângelo – RS, distante cerca de 50 km de Ijuí. As aulas eram ministradas às sextas a noite e aos sábados durante o dia todo e com professores, em sua maioria surdos, que além de ministrarem as disciplinas, relatavam suas vivências, fazendo com que compreendêssemos toda a luta pelo reconhecimento da língua, por seus direitos, etc.

No último trimestre de 2016, ingressei no serviço público federal, assumindo o cargo de bibliotecária-documentalista no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – campus Vacaria, assim, em setembro mudei para a cidade de Vacaria-RS.

Viajava todos os finais de semana para Ijuí para ficar com minha família - meu marido Rouseman e minha pequena filhote de *Australian Cattle Dog* – Guyra. Com a distância de mais 700km percorridos entre idas e vindas, o cansaço e as atribuições rotineiras, fez com que me afastasse da comunidade surda e, também ocasionasse a interrupção da pós-graduação em Libras.

Permaneci em Vacaria até início do segundo semestre de 2018, desenvolvendo minhas atividades profissionais como bibliotecária-documentalista do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Participei do Conselho Municipal de Política Cultural (CMPC) de Vacaria como conselheira representante do IFRS e atuei no Grupo de Trabalho (GT) para a elaboração do Plano Municipal de Cultura.

Ainda na cidade e representando o Instituto, participei da Comissão Organizadora da 36ª Feira do Livro e desenvolvi, durante o período da feira, atividades de contação de histórias.

Em 2018, devido a transferência de meu marido que também é servidor público federal - oficial do Exército Brasileiro (EB), mudamos para a cidade de Taubaté-SP. Desse modo, amparada pela Lei nº 8.112/1990 que trata do Regime Jurídico Único (RJU) dos servidores públicos, ingressei, em agosto do mesmo ano, em exercício provisório na Divisão de Ensino (DEN) no Centro de Instrução de Aviação do Exército (CIAvEx), exercendo minhas atividades como bibliotecária.

No CIAvEx, além de minhas atividades inerentes, ministrei palestras, orientei os alunos quanto ao uso das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), auxiliei na revisão de livros e, tive a oportunidade de ministrar aulas para as duas primeiras turmas do Curso de Formação e Graduação de Sargentos (CFGs), com início em 2019. Também, sempre a convite, ministrava instruções para os alunos demais cursos do Centro.

Avistei, em 2019, o aperfeiçoamento profissional através da Universidade de Taubaté (UNITAU), no Mestrado Profissional em Educação (MPE), com a perspectiva de retomar meus estudos dirigidos para pessoas surdas.

Sendo assim, a partir do anteprojeto intitulado: “Ferramentas pedagógicas para o Ensino de Ciências no Ensino Básico para alunos com deficiência auditiva”, para o ingresso no Mestrado Profissional em Educação em março de 2019, dei continuidade ao meu interesse sobre o assunto. Após o ingresso no MPE e com a orientação da Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça, ajustamos e delimitamos o tema, intitulado: “Processo de ensino e aprendizagem de física no Ensino Médio para alunos surdos”, onde vislumbramos uma pequena contribuição para o ensino-aprendizagem de estudantes surdos que estão no Ensino Médio na rede estadual de ensino.

Em fevereiro de 2020, inicio como bolsista – na condição voluntária - no Programa de Iniciação à Docência (PID) da UNITAU, onde desempenhei a função Monitora Sênior das aulas ministradas pelo professor Dr. André Luiz da Silva. Atuei nos anos de 2020 e 2021, durante a pandemia – nas aulas remotas. Foi um excelente aprendizado graças ao Prof. Dr. André Luiz e uma feliz descoberta de minha vocação na área acadêmica.

Com a disseminação mundial da COVID-19¹ em março de 2020, e na impossibilidade de coleta de dados nas escolas, a pesquisa estagnou.

Em abril de 2021, ainda sem perspectiva de volta à normalidade, mediante as incertezas da reabertura das escolas e a volta ao trabalho e ensino presenciais, bem como com os prazos em vigor para o término deste trabalho eram anteriores a pandemia, reconhecemos que a mudança de foco seria imprescindível para o momento.

Por conseguinte, devido a algumas adversidades cotidianas, não consegui cumprir a tempo e a contento as etapas exigidas pelo mestrado, excedendo o prazo para o cumprimento de alguns créditos, sendo desligada do Programa de Pós-graduação em Educação.

Realizei o processo seletivo para ingressar novamente no Mestrado Profissional em Educação, em fevereiro de 2022.

Ao reingressar no MPE, com aprendizados e experiências adquiridos nos anos 2019/2020 no Programa e, sob uma nova perspectiva, reportamos a pesquisa para os professores e o ensino remoto para alunos surdos de uma escola municipal paulista. Dessa forma, inicio a pesquisa com o projeto intitulado: “Processos de ensino-aprendizagem: metodologias assistivas para alunos surdos”, sob a orientação da Profa. Dra. Luciana Magalhães.

Devido a uma nova transferência do meu marido, agora para a cidade de Belém-PA, ingressei em um novo exercício provisório para acompanhamento de cônjuge em abril de 2022, na Biblioteca de Ciências Clara Maria Galvão no Serviço de Educação (SEEDU), subordinado a Coordenação de Museologia (COMUS) do Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG).

Sendo assim, precisei readequar novamente a pesquisa, mas sem modificar a temática, focando nos professores que trabalharam com alunos surdos durante a pandemia.

Em 2023, desenvolvi, além, do trabalho como bibliotecária, ações educativas no Parque Zoobotânico, formações para bolsistas de iniciação científica, participação em eventos de divulgação científica como as reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), assim como, organização de feiras de ciências e formação de professores no interior da ilha do Marajó, bem como na Estação Científica Ferreira Penna (ECFPnn) situada na Floresta Nacional de Caxiuanã.

No início do quarto trimestre de 2023, engravidei – um bebê há muito desejado – porém com uma gravidez de risco, requerendo cuidados. Consequentemente, algumas viagens e tarefas se tornaram inviáveis. Assim, devido alguns percalços, solicitei alteração de setor e, atualmente me encontro trabalhando na Coordenação de Museologia e no Grupo de Editoração de Livros, ambos vinculados a Coordenação de Comunicação e Extensão (COCEX). Nestes dois setores, contribuo para os novos projetos do Museu - como por exemplo, Museu Terra indígena, bem como ações que promovam a diversidade e equidade, otimização de processos, publicações científicas, etc. Tais atividades têm me motivado e desafiado na busca constante de novos saberes, tornando o trabalho mais ameno, mesmo com o cansaço atribuído a gestação.

Começo 2024 com duas gestações – que terminarão quase que concomitantemente – minha dissertação e minha filha. Sim, hoje considero o ato pesquisar como algo muito semelhante ao ato de gestar, um ato muitas vezes solitário e que principia como algo pequeno, frágil mas que, no decorrer do tempo, vai tomando corpo, se fortalecendo e quando percebemos, está aí para o mundo.

Ansiei e anseio, veementemente, escrever novos capítulos em minha trajetória acadêmica, superando os desafios, procurando desenvolver o árduo trabalho de pesquisar com a leveza da escrita, contudo reflexiva e, dar significado e significações aos sujeitos envolvidos neste ato de pesquisar. Acredito que este trabalho tenha, em parte, conseguido. Boa leitura!

1 INTRODUÇÃO

O desejo de aprofundar meus estudos acerca da surdez é consoante ao desejo de contribuir para que a inclusão e a acessibilidade de estudantes surdos sejam efetivas em nossa sociedade e para que a escola se torne um espaço de aprendizado exitoso para as pessoas com deficiência (PcD).

Há cerca de um pouco mais de vinte anos se iniciou a inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional, ampliando-se também para a sociedade como um todo, propondo facilitar que pessoas com deficiência ou necessidade educacional específica exercessem a cidadania de forma equânime (Lei nº 10.172/2001). Sendo assim, quando discorremos sobre a inclusão de pessoas com deficiência na vida escolar, presenciamos recorrentemente questionamentos sobre o êxito no aprendizado dos alunos com deficiência, considerando que algumas vezes, a escola não está preparada para recebê-los.

Segundo o Decreto de Acessibilidade (Decreto nº 5.296/2004), há cinco tipos de deficiência: física, auditiva, visual, mental e múltipla

- [...] a) **deficiência física:** alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
- b) **deficiência auditiva:** perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;
- c) **deficiência visual:** cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;
- d) **deficiência mental:** funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. comunicação; 2. cuidado pessoal; 3. habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. habilidades acadêmicas; 7. lazer; e 8. trabalho;
- e) **deficiência múltipla** - associação de duas ou mais deficiências; [...] (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Nos ateremos apenas na elucidação do que é a deficiência auditiva: uma alteração na habilidade de detectar sons, isto é, a perda da audição em diferentes graus (desde a mais leve até a mais severa), sendo um termo mais usado na área da saúde. Aqui nos focamos no sujeito surdo, cujo termo surdez está relacionado a perda total da audição – o que é uma deficiência

auditiva severa ou profunda – porém a concepção de surdez está muito além da perda total de audição, está relacionada a uma comunidade surda, a uma cultura surda, a uma identidade surda.

Ressaltamos que, há anos a comunidade surda luta para que a sua língua – a Libras - seja mais aceita e divulgada, para que as pessoas aprendam e que, desta forma haja, realmente, a inclusão social.

Precisamos compreender a surdez como uma diferente forma de ser e estar no mundo, de se relacionar com o mundo, pois têm diferentes sensorialidades e, não focarmos na deficiência.

Além disso, precisamos entender que não é possível generalizar a surdez e as pessoas surdas, pois que há pessoas surdas que se comunicam das mais diferentes formas: por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), há as que não foram oralizadas e se utilizam da Libras ou as que empregam “formas de comunicação peculiares construídas na relação [...] com seus familiares” (Mendonça, 2007, p. 71) ou ainda há as que utilizam algum tipo de comunicação oral, podendo ou não se utilizar da Libras.

No que tange o aprendizado da pessoa com surdez, há propensão em algumas vezes, da criança surda ficar alijada do processo de escolarização, sobretudo, nos primeiros anos de estudos, configurando seu fracasso acadêmico de formas diversas: reprovando por vários anos, evadindo da escola ou, simplesmente, sendo aprovada ao ano subseqüente, mas sem as condições necessárias para cursá-lo, o que gera, mais uma vez, um processo escolar excludente. Essa realidade tem feito com que as políticas públicas voltadas para a inclusão sejam ajustadas, de modo a favorecer ações que de fato contribuam para a otimização para além do acesso, mas da permanência e o direito a um ensino de qualidade que atenda às especificidades dessa população.

No caso específico desse estudo, há que se destacar que ao se referir aos alunos e alunas surdos e surdas, fundamenta-se na definição do Decreto nº 5.626/2005, o qual considera a “pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Nesse sentido, o uso de recursos visuais e da língua de sinais são fatores de desenvolvimento e os processos educacionais remetem diretamente ao fator cultural, como elemento indissociável da educação.

Com o início dos primeiros casos confirmados de Covid-19¹ em fevereiro de 2020 no Brasil e sua expansão nos meses subsequentes, esse vírus tornou-se pandêmico mundialmente e de forma rápida. Como forma de evitar o contágio em massa, houve o *lockdown* – ou seja, o fechamento de cidades tal como seus bens e serviços, incluindo as escolas, onde apenas serviços essenciais permaneceram (hospitais, supermercados, etc).

A forma como educamos mudou drasticamente, passamos da forma presencial tradicional para a on-line de maneira vertiginosa devido à pandemia mundial que nos assolou e que vem mostrando seus desdobramentos no presente.

Contudo devemos lembrar das desigualdades existentes: 93% das escolas públicas sofreram para levar o ensino remoto a seus estudantes, segundo matéria da CNN Brasil (Janone, 2021) e 42% das escolas brasileiras não possuem computadores ou internet para seus estudantes (Silvério, 2023). Assim, estas escolas precisaram optar por alguma modalidade de ensino à distância para viabilizar o ensino: via rádio, plataformas on-line, transmissão de videoaulas em canais abertos de TV, etc e, os professores, muitas vezes, tiveram que utilizar seus próprios recursos para conseguir ministrar suas: internet, computadores, impressões, etc.

A escola teve que se reinventar rapidamente, e a maioria do segmento educacional não estava preparado para isso: uso de novas tecnologias, trabalho remoto, aulas por meio de aplicativos. Tudo e todos tiveram que se reinventar, estava instalado o “novo normal”. O processo pandêmico trouxe novas mediações, novas necessidades em todos os âmbitos da sociedade. Uma “nova normalidade” que não deve ser naturalizada pois muitas vidas foram perdidas, famílias passaram e passam ainda por consequências traumáticas tanto físicas quanto psíquicas. Voltamos ao presencial e visualizamos em nossas escolas, estudantes com dificuldades de readaptação; educadores enfrentam antigos e novos desafios e, a partir desses, geram e geraram novas estratégias didático-pedagógicas diferenciadas. Até o momento, ainda não conseguimos mensurar o impacto causado por esse período pandêmico de isolamento: infelizmente, o que já estamos vendo, e, assustadoramente com muita frequência, são indivíduos com transtornos dos mais diversos.

Segundo o Conselho Federal de Enfermagem (2022), o Brasil vive em uma segunda pandemia - a da Saúde Mental - com o aumento de quadros de ansiedade, depressão após a crise

¹ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Outros sintomas menos comuns e que podem afetar alguns pacientes são: perda de paladar ou olfato, congestão nasal, conjuntivite, dor de garganta, dor de cabeça, dores nos músculos ou juntas, diferentes tipos de erupção cutânea, náusea ou vômito, diarreia, calafrios ou tonturas.

sanitária que nos assolou. Conforme um resumo científico publicado em março de 2022 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), estima-se que no primeiro ano de COVID-19, houve um aumento mundial de 25% em casos de ansiedade e depressão. Ainda no mesmo ano no mês de maio a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) criou a Comissão de Alto Nível sobre Saúde Mental e COVID-19, onde 17 especialistas de governos, sociedade civil, academia e pessoas com experiências vivenciadas em saúde mental, produziu um relatório com orientações de como promover a saúde mental durante e após a pandemia nas Américas.

Em um artigo publicado por Lyra (2022), a pesquisa intitulada Saúde Mental dos Educadores que foi realizada pela revista Nova Escola em parceria com o Instituto Ame Sua Mente, analisou os efeitos da pandemia na saúde mental de mais de 5 mil professores, de todos os estados brasileiros e o Distrito Federal. Destes, 84,6% eram provenientes da rede pública de ensino. A pesquisa revelou que houve um aumento de 21,5% de educadores que consideravam sua saúde mental “ruim” ou “muito ruim” e, evidenciaram: sentimentos intensos e frequentes de ansiedade (60,1%), seguidos por baixo rendimento e cansaço excessivo (48,1%), problemas com sono (41,1%), dificuldade de socialização e isolamento, sensação de tristeza e aumento do consumo de psicoativos e álcool – isso como consequências negativas da pandemia. E o mais alarmante é que 70% desses educadores não tem nenhum tipo de suporte para o enfrentamento desses sintomas.

Diante deste panorama vivido, e, pensando nas metodologias assistivas que podemos criar para alunos surdos, esta pesquisa propôs investigar quais foram os desafios e estratégias utilizados pelos professores ao se ensinar alunos surdos remotamente, como promoveram o ensino-aprendizagem de estudantes surdos por meio de aplicativos? Para tanto, delimitamos o estudo aos professores vinculados a Rede Pública Municipal de Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais, que trabalham concomitantemente nas escolas e no Centro de Referência em Inclusão Educacional - que trabalharam diretamente com os estudantes surdos regularmente matriculados na cidade de Belém no estado do Pará.²

² A fim de situar leitores e leitoras a respeito da região pesquisada e ao mesmo tempo não tornar a leitura deste trabalho deveras maçante e repetitiva, em determinados momentos utilizaremos: baixo amazonas, região metropolitana de Belém, região metropolitana do baixo amazonas, região metropolitana do Pará. Todas estas expressões utilizadas tratam-se da mesma região: a região norte brasileira, capital do estado do Pará, Belém, e situada na região metropolitana.

1.1 RELEVÂNCIA DO ESTUDO / JUSTIFICATIVA

Desde os meados do século XIX, algumas instituições foram sendo criadas a fim de responder às demandas educativas de pessoas com deficiência – a exemplo da criação em 1854 do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro – estas sempre tiveram o enfoque voltado para a condição médica e excluía a possibilidade de convivência de alunos com deficiência nas escolas comuns, bem como na sociedade.

Quase um século depois, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 4.024/1961, garantiu o atendimento educacional às pessoas com deficiência preferivelmente dentro do sistema de ensino, assinalando a educação como um direito dos “excepcionais”.

Somente em 1994, fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais promovida pelas Nações Unidas, a Declaração de Salamanca que trata dos princípios, política e prática em educação especial, é um documento norteador das ações em inclusão escolar a serem desenvolvidas pelos países signatários – incluindo o Brasil, onde a educação especial se torna complementar à escola regular, tornando-se um apoio educacional especializado.

Os processos que configuram a educação na perspectiva inclusiva no Brasil caminham sempre juntos mas não são poucos os condicionamentos e barreiras enfrentados. Dito isso, a educação inclusiva brasileira ainda tem muito que percorrer para atingir uma situação que possamos garantir sua efetividade. Quando problematizamos a respeito do ensino-aprendizado das pessoas com deficiência nas escolas, nos deparamos com adaptações de ensino nem sempre exitosas para esses alunos com necessidades distintas.

Considerando as especificidades dos alunos com surdez, faz-se necessário conhecer esta comunidade, reconhecer e valorizar sua maneira de aprender, bem como o uso da Libras como mediadora do processo de aprendizagem, favorecendo sua permanência satisfatória no contexto escolar, buscando a superação das barreiras de comunicação.

Assim, o desafio de ensinar os alunos surdos está também vinculado à utilização de uma língua diferente da utilizada pelo professor e nesse caso, a colaboração de um intérprete de Libras para a mediação do conhecimento, torna-se muito significativa e necessária.

Da mesma forma, o uso adequado de tecnologias como meio facilitador dessa mediação, se fez tão indispensável para os dias de distanciamento social.

Destarte, esta pesquisa torna-se relevante, pois ao ouvir professores a respeito de como foram efetivadas as aulas no ensino remoto para alunos surdos através de plataformas digitais não adaptadas, quais foram as metodologias desenvolvidas para adequar o período pandêmico vivido, nos trouxe informações que poderão contribuir para a educação inclusiva em tempos pandêmicos ou não.

1.2 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

A pesquisa se deu junto a professores que lecionam na rede pública municipal de Belém no Pará, região norte do Brasil.

O referido município está localizado na região metropolitana paraense e caracteriza-se por uma extensão territorial de 1.059,466 km². Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2021, o município tem uma população estimada em 1.506.420 pessoas e um PIB per capita de R\$ 21.708,55 (IBGE, 2018) e conta com um Índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM) de 0,746 (IBGE, 2010).

A taxa de escolarização de crianças de 6 a 14 anos é de 96,1 % (IBGE, 2010). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do ensino fundamental está em 5,2 (IBGE, 2019) e, em 4,1 (IBGE, 2019) nos anos finais do ensino fundamental, ambos os índices relacionados a rede pública de ensino.

Segundo os dados do IBGE relativos ao ano de 2021 sobre o ensino fundamental temos 165.047 alunos regularmente matriculados e 7.366 docentes, distribuídos em 540 escolas do município.

Diante do exposto, este estudo delimitou-se a analisar como um grupo de 03 professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais que trabalharam nas escolas municipais e também atenderam no Centro de Referência em Inclusão Educacional, que realizaram suas práticas de ensino remotamente junto aos alunos surdos. Ressalta-se que o enfoque da pesquisa foi o de conhecer as práticas educacionais diferenciadas criadas por estes professores, em um momento tão adverso que foi a pandemia, para, a partir desta vivência pensar coletiva e colaborativamente em metodologias assistivas para estudantes surdos.

1.3 PROBLEMA

Como nos apontam Oliveira e Benite (2015, p. 598) “o professor é o mediador no processo de ensino aprendizagem e, o intérprete de Libras, o intermediador nesse processo” e aqui, complementamos que as tecnologias são ferramentas de intermediação dessa dinâmica.

Para Prodanov e Freitas (2013, p. 83) a problematização da pesquisa consiste em explicitar de forma clara “qual a dificuldade com a qual nos deparamos e que pretendemos resolver”. Assim, considerando a pandemia uma contradição que descortinou e desfez nossas “arrumações” pedagógicas vigentes, que impactos ela causou no que tange aos processos de ensino-aprendizagem de alunos surdos durante e após o isolamento pandêmico? Como professores de estudantes surdos significaram esses processos?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo Geral

Aprender as significações de um grupo de professores da rede de ensino do município de Belém no Estado do Pará acerca dos processos de ensino-aprendizagem de discentes surdos durante e após o isolamento pandêmico.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Conhecer as condições objetivas e subjetivas da realidade de um grupo de professores que atendem, conjuntamente, nas escolas e no Centro de Referência em Inclusão Educacional (CRIE) da rede municipal de Belém acerca de sua atuação com alunos surdos durante o isolamento social na pandemia de Covid-19;
- Conhecer o funcionamento do Centro de Referência em Inclusão Educacional;
- Identificar os possíveis elementos que facilitaram e/ou dificultaram o processo de ensino remoto a alunos surdos por parte dos professores;
- Descrever as estratégias educacionais desenvolvidas pelos professores durante a pandemia;
- Elaborar, a partir da análise dos relatos e contribuições dos professores, uma sequência didática nas áreas de Ciências, Matemática e Libras/Português que possibilitem auxiliar

o ensino de alunos surdos e possam contribuir com a superação dos efeitos advindos do longo período de isolamento social.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Memorial, Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Sobre a produção das informações para a pesquisa, Sobre as informações advindas dos grupos de discussão realizados, Considerações finais, Referências e Apêndices.

A Introdução subdivide-se em cinco subseções: Relevância do estudo/justificativa, Delimitação do estudo, Problema, Objetivos e Organização da Pesquisa.

A Revisão de Literatura apresenta um panorama das pesquisas realizadas em nosso programa de Mestrado Profissional de Educação dentro da temática surdez, também considerando o momento da pandemia; um panorama das pesquisas recentes sobre os temas: “surdez, tecnologia assistiva e Covid-19/pandemia” nos seguintes repositórios: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Portal de Periódicos CAPES e SciELO; uma breve contextualização sobre a surdez no Brasil; também um apanhado sobre a Legislação brasileira na educação e a busca por estratégias pedagógicas diferenciadas, além de Políticas públicas de inclusão, Marcos legais brasileiros relacionados às políticas educacionais inclusivas, Pressupostos teórico-metodológicos da psicologia sócio-histórica e Contextualização da Pesquisa.

A metodologia subdivide-se em quatro subseções: Tipo de pesquisa, Participantes, Instrumentos para produção de informações da pesquisa e Análise das informações da pesquisa.

Em seguida, apresentam-se a Produção das informações para a pesquisa, as Informações produzidas por meio do questionário e as Informações advindas dos grupos de discussão realizados – onde trazemos as discussões acerca das informações coletadas.

Apresentações as Considerações finais, as Referências e nos Apêndices constam os instrumentos elaborados pela pesquisadora – os roteiros do Questionário e do Grupo de discussão, além do Produto técnico educacional.

2 REVISÃO DE LITERATURA

As leituras preliminares basearam-se em autores que trabalham a respeito dos seguintes tópicos: educação de surdos, bilinguismo, aquisição de linguagem, pedagogia visual, todos voltados para a área de surdez. Dentre estes autores, que tratam destas temáticas, podemos citar: Maria Zilda Medeiros da Silva (2020), Tatiana Bolivar Lebedeff, (2017), Rafael Dias Silva (2015), Ronice Muller de Quadros (1997), Sueli Ramalho Segala (2012), Karin Lilian Strobel (2009), Ana Regina e Souza Campello (2008) entre outros.

Esta revisão de literatura divide-se em quatro partes. A primeira refere-se a um levantamento das pesquisas correlatas existentes no nosso próprio banco de dissertações do MPE. Sendo um mestrado com um diferencial em relação às pesquisas em diversidade e inclusão, possuindo uma linha própria nesta área, nossa opção em restringir a busca de pesquisas correlatas a este repositório foi intencional: queremos nos apropriar da produção deste mestrado e contribuir com a ampliação das pesquisas na área da surdez. Expomos também um levantamento de artigos, dissertações e teses recentes (2020-2022), que estão inseridas dentro do escopo de nossa pesquisa, encontradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Portal de Periódicos CAPES e SciELO. A segunda parte corresponde a um breve histórico sobre a educação de surdos no Brasil; a terceira traz reflexões sobre a legislação brasileira na educação, relacionando com a busca por estratégias pedagógicas diferenciadas. Por último, um item sobre a Psicologia Sócio-histórica, cujos pressupostos embasam esta pesquisa.

2.1 PANORAMA DAS PESQUISAS CORRELATAS

No desenvolvimento do panorama das pesquisas correlatas, verificamos o Banco de Dissertações do Mestrado Profissional (MPE) da Universidade de Taubaté (UNITAU), onde selecionamos nove dissertações que em algum aspecto está relacionado com nossa temática, conforme o subitem 2.1.1.

Já nas análises das contribuições das pesquisas selecionadas da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e do Portal de Periódicos CAPES, apresentamos os resultados quantitativos destas buscas. Durante a averiguação destas pesquisas, constatamos a repetição de alguns trabalhos em ambas as bases. Assim, optamos por unir os resultados, que estão descritos no item 2.1.2.

Já na Scielo, encontramos apenas um artigo, como consta no subitem 2.1.3.

2.1.1 Banco de Dissertações MPE

O início de nossa pesquisa bibliográfica deu-se primeiramente com a seleção dos descritores a serem utilizados durante todo nosso percurso de pesquisa: surdez, Libras, tecnologias assistivas, ensino remoto e pandemia.

A pesquisa inicial das dissertações publicadas pelo Programa, deu-se em maio de 2022, no Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (Quadro 1). Procuramos pesquisas que fossem ao encontro de nossa temática, ressaltamos que, como se trata de um Programa relativamente novo, com produções a partir de 2016, optamos nesse momento em não fazer um recorte temporal.

Os critérios empregados foram a verificação de descritores utilizadas nos títulos das dissertações: surdez/surdo/surdos, Libras/ Língua Brasileira de Sinais, tecnologias assistivas, ensino remoto e pandemia/Covid-19 e, no período abrangido de 2016 a 2022.

Quadro 1 – Pesquisas correlatas encontradas no Banco de Dissertações do Mestrado Profissional de Educação 2016-2022

Nº	Tipo	Ano	Autoria	Título	Palavras-chave
1	Dissertação	2020	MELO, Luciana Ribeiro de	Alfabetização dos surdos na abordagem bilíngue	Inclusão dos surdos. Educação bilíngue. Libras.
2	Dissertação	2019	SILVA, Angela Melissa da	O uso da tecnologia assistiva no atendimento educacional especializado	Tecnologia Assistiva. Atendimento Educacional Especializado. Prática Educativa.
3	Dissertação	2019	SANTOS, Sandra de Fátima Faustino dos	Formação e práticas pedagógicas para atuar com os alunos surdos no ensino médio	Formação docente. Educação Inclusiva. Ensino Médio. Aluno Surdo. Práticas Pedagógicas.
4	Dissertação	2019	NEVES, Viviane Galvão Botelho	Tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais no ensino médio: desafios e práticas na inclusão	Inclusão; Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais; Alunos surdos; Ensino médio.
5	Dissertação	2018	MORAIS, Regiane	Redes sociais e aplicativos como	Inclusão social. Surdos. Redes sociais. Aplicativos.

			Cristina de Oliveira	ferramenta de comunicação dos surdos	
6	Dissertação	2018	CARVALHO, Rosana Passos Quitério de	O professor surdo: um estudo sobre a constituição de sua profissão docente	Professor surdo, formação profissional, profissionalidade docente.
7	Dissertação	2017	ROSA, Cristiane de Moraes	A atuação do intérprete educacional de Libras no projeto de uma escola municipal bilíngue no interior paulista	Intérprete de Libras. Escola Bilíngue. Surdez. Educação.
9	Dissertação	2017	OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva	Dança na escola: uma experiência sob a perspectiva da arte na inclusão e desenvolvimento de alunos surdos	Dança. Surdo. Desenvolvimento. Inclusão e Diversidade.

Fonte: a autora, 2022.

Melo (2020) aborda a alfabetização bilíngue de dois alunos surdos do Ensino Fundamental em uma escola do Litoral Norte Paulista, tendo como foco o desenvolvimento da abordagem bilíngue na L1 e L2 (Libras/língua portuguesa) no contexto escolar. A pesquisa foi de cunho qualitativo, utilizando como instrumento de coleta de dados a análise documental dos cadernos de registro das atividades dos surdos desde o 1º ano do Ensino Fundamental, consistindo em um estudo de caso pois investigou a vida escolar de dois alunos surdos que passaram pela fase de alfabetização. A autora analisou os relatórios bimestrais elaborados pelos professores bilíngues (Libras/língua portuguesa), professores regentes e a especialista do AEE (Atendimento Educacional Especializado), onde aplicou um questionário a oito profissionais do Ensino Fundamental I que tinham lecionado no 4o e no 5o ano. A fundamentação teórica baseou-se em um panorama legal e político-pedagógico dos paradigmas do atendimento aos estudantes surdos, utilizando a proposta bilíngue. A pesquisadora analisou a alfabetização de dois alunos surdos, dentro de abordagem bilíngue (Libras/língua portuguesa) e o desenvolvimento da pedagogia visual, ressaltando que a gestão escolar se preocupa com a socialização e comunicação com surdos, consolidando as relações através da Libras. Conclui que há necessidade de propostas para o desenvolvimento pedagógico dos alunos surdos do Ensino Fundamental e propõe algumas atividades de socialização e desenvolvimento na abordagem bilíngue.

Em Silva (2019), temos a temática do uso da tecnologia assistiva como recurso no processo educativo e onde o professor do AEE é seu mediador na utilização dos recursos ofertados para o aluno com deficiência. A autora contextualiza o que são as tecnologias assistivas e problematiza sobre a utilização desses recursos pelas professoras do AEE em suas práticas escolares. Utiliza como base teórica a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e autores que discutem a Tecnologia Assistiva, a prática educativa e a educação inclusiva sendo eles: Galvão Filho (2009, 2010, 2013), Bescher (2013), Hummel (2015), Zabala (1998), Mantoan (2003), entre outros. O trabalho teve como objetivo a compreensão de como as professoras entendem a Tecnologia Assistiva, identificando quais os recursos utilizados e conhecer as práticas educativas utilizando estas tecnologias e quais os desafios enfrentados. A pesquisa teve abordagem qualitativa de natureza exploratória e colaborativa e foi feita com onze professoras do AEE de uma rede de ensino do Vale do Paraíba Paulista. A coleta de dados ocorreu através de um questionário semiestruturado que caracterizou o grupo e, por um grupo focal que promoveu a socialização da prática do uso da Tecnologia Assistiva no Atendimento Educacional Especializado. A pesquisa apontou uma lacuna na formação contínua dos professores enquanto docentes-pesquisadores em busca de aprimoramento profissional e, finaliza no ensejo de contribuir como orientação para reformulação de políticas públicas de Educação Especial e na formação continuada de professores.

Contribuindo para os estudos, Santos (2019) analisou a formação inicial e continuada dos professores a respeito do trabalho com alunos surdos em salas regulares. Identificar as principais dificuldades vivenciadas pelos professores ao lidar com a inclusão de alunos surdos no contexto do Ensino Médio. Registrar procedimentos didáticos na busca de minimizar as dificuldades vividas entre docentes e alunos Surdos e oferecer contribuições que favoreçam situações relacionais e o desenvolvimento desses discentes. O percurso metodológico desta pesquisa foi balizado pela abordagem qualitativa, numa perspectiva descritiva, realizando uma revisão bibliográfica, levantamento documental e registro de narrativas. Valendo-se de 12 entrevistas semiestruturadas com professores que atuam diretamente com este público. Os resultados evidenciam que ainda há muitas dificuldades pedagógicas para a inclusão dos alunos Surdos, sobretudo no Ensino Médio, e que esse fato gera desconforto nos professores. Ainda assim, constatamos que os professores desenvolvem práticas consideráveis, mesmo sem possuírem na sua formação inicial bagagem sobre o contexto inclusivo e em específico sobre a Cultura Surda, fruto de política pública incipiente. A inclusão precária dos estudantes Surdos

ou com deficiência auditiva pode impactar a continuidade dos estudos, prejudicando a formação e a inclusão social. Observar a prática pedagógica adequada ao processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos no Ensino Médio tem servido de estímulo para conhecer e registrar boas práticas de acessibilidade inclusiva e reforçar a crença de que um trabalho pedagógico sistematizado nos padrões inclusivos, favorece o desenvolvimento e o rendimento escolar dos alunos Surdos.

Neves (2019) em sua dissertação de mestrado, traz estudos acerca do tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais no contexto do ensino médio das escolas Estaduais de São Paulo, na rede regular de ensino, focalizando uma das diretorias, bem como suas práticas e recursos utilizados durante as aulas. Apresenta também reflexões sobre questões voltadas para a formação deste, relacionada à sua atuação em sala de aula. Objetivou-se conhecer os desafios enfrentados pelos tradutores e intérpretes de Libras para realizar a tradução/interpretação aos alunos Surdos nas aulas ministradas nas escolas inclusivas de ensino médio de uma diretoria Estadual de Ensino de um município do Vale do Paraíba, com o uso da observação de seis profissionais, que eram todos os que atuavam no Ensino Médio, no contexto de trabalho; e da técnica de grupo focal; portanto, a população. Traz estudos com base em aportes teóricos que refletem sobre o trabalho do intérprete no contexto educacional; aborda a Pedagogia Visual; e a sua formação. Os resultados apontaram para uma inclusão deficitária, com políticas que permitem e determinam a contratação de profissionais com formação quantitativa, sem a previsão de examinar a sua prática ou de regulamentar e possibilitar a formação qualitativa, gerando por consequência, a atuação no espaço educacional de alguns profissionais que têm conhecimento elementar na língua de sinais, que exploram poucos recursos da tecnologia assistiva e da Libras para amparar suas práticas no cotidiano escolar, proporcionando aos alunos Surdos e surdos (sinalizantes ou não) uma compreensão fragmentada dos conteúdos e informações nesse ambiente, além da carência de interação com outros profissionais e alunos ouvintes. Considerou-se a necessidade de rever as políticas para a contratação de tradutores e intérpretes proficientes em Língua Brasileira de Sinais – Libras e com as habilidades necessárias à esta profissão, bem como a sua parceria com docentes e demais profissionais que atuam neste espaço, para que haja avanço no processo de inclusão dos alunos surdos, com amplo acesso aos conteúdos e informações nas atividades escolares, além da execução de projetos de interculturalidade para ampliar a interação entre surdos e ouvintes.

Já Moraes (2018), buscou investigar quais as redes sociais mais utilizadas por um grupo de alunos (as) surdos (as) adultos e para que fins esses sujeitos as utilizam. O objetivo geral do

estudo foi o de compreender como o uso das redes sociais e aplicativos funciona em relação à inserção social desses sujeitos. Trata-se de um grupo de alunos de escolas públicas localizadas em um município do Vale do Paraíba, no estado de São Paulo. Estes discentes pertenciam à Rede Estadual de Ensino e são adultos, surdos, estudantes do Ensino Médio e usuários da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados um questionário com questões fechadas e abertas e entrevistas semiestruturadas. Os colaboradores desta pesquisa foram 54 alunos (as) surdos (as) na primeira fase do estudo, porém apenas 17 destes sujeitos foram selecionados para entrevista, sendo que estes eram estudantes, em 2016, do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de um Município do Vale do Paraíba - SP. Este estudo teve abordagem qualitativa e quantitativa, do tipo exploratória, e teve como fundamentação teórica os estudos de Lévy (1999), Capovilla (2001), Stumpf (2010), Vygotsky (2011), Skliar (2015), Strobel (2009), Pereira (2014) e Quadros (2006), entre outros autores. No que diz respeito ao uso das redes sociais e dos aplicativos como fatores de interação social, constatou-se que houve melhora na comunicação dos surdos com outros surdos, com ouvintes, familiares, amigos e até com colegas de trabalho, pois o uso dessas tecnologias ampliou e diversificou as formas de comunicação. Portanto, pode-se dizer que o uso das tecnologias em questão contribuiu para a inclusão social dos sujeitos de pesquisa.

Outra dissertação de mestrado relacionado com nossa temática foi de Carvalho (2018). O propósito desse estudo foi conhecer as trajetórias de um grupo de três professores surdos até a escolha da docência enquanto profissão. Como objetivos específicos esperava-se conhecer alguns fatores que contribuíram na constituição da profissionalidade docente desses sujeitos, identidade docente e desafios enfrentados por eles em suas trajetórias. Foram realizadas entrevistas com três professores surdos do INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos - no Rio de Janeiro (RJ), que atende cerca de 600 alunos desde a educação infantil ao ensino médio e é referência em educação de surdos no Brasil. Para as entrevistas semiestruturadas houve um roteiro de questões abertas e a análise de dados teve como objetivo retratar a experiência dos entrevistados e interpretar as informações por estes transmitidas. Trata-se de um estudo qualitativo, adequado a pesquisas de cunho exploratório, hermenêutico (interpretativo) e fenomenológico. Além disso, as pesquisas já realizadas nesta área puderam contribuir com a análise de dados após a realização dessas entrevistas. Os eixos identificados e estruturados para os procedimentos de interpretação e análise relacionaram-se à escolarização inicial, constituição da identidade surda, à docência como profissão, a constituição da

profissionalidade dos sujeitos e a identidade do professor surdo enquanto referência para a constituição da identidade do outro. Os resultados apontaram para um grupo que não tinha à docência como projeto profissional inicial, mas que acabou se solidificando na medida em que o contato com o ensino de Libras e com pessoas que os levaram a conhecer essa área foram acontecendo. Esses relatos ofereceram importantes contribuições para a área de educação de surdos, mas também apontam para a necessidade de que novos estudos sejam realizados, considerando ser o professor surdo um modelo adulto de grande valor para as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, que ingressam na escola ainda sem uma língua constituída. É possível que a ampliação do conhecimento a respeito da prática cotidiana de um professor surdo possa fornecer informações essenciais para outros professores, surdos e ouvintes, que atuam na educação de surdo nos anos do ensino fundamental e médio.

O oitavo trabalho analisado foi a dissertação de Rosa (2017). A autora trabalhou, como objetivo do artigo, para conhecer a atuação do intérprete educacional de Libras no projeto de uma escola municipal bilíngue no interior paulista. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos sujeitos de pesquisa foram nove intérpretes educacionais da Língua Brasileira de Sinais (Libras) que compuseram a comunidade de Ensino Fundamental I e II, desde o início do projeto desenvolvido na escola que implementou o projeto bilíngue em questão, onde foi realizada a presente pesquisa. Teve como fundamentação teórica Vygotsky (1988), com a abordagem a teoria do desenvolvimento humano e pressupostos socioantropológicos da surdez. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados o questionário com trinta e três questões abertas e fechadas e a análise documental do Projeto Bilíngue Língua Portuguesa /Libras. Os dados obtidos foram tratados por meio da tabulação de dados e do software IRAMUTEQ. Observou-se que os sujeitos demonstraram respostas oriundas da realidade escolar em que atuam, respostas que podem ser consideradas nas reflexões de novos projetos que se interessem pela estrutura e funcionamento da escola bilíngue e, especificamente, para a atuação e formação de futuros intérpretes educacionais. A discussão, a interação, a mediação e a troca de saberes na área de atuação mostraram-se presentes na análise das respostas da pesquisa realizada. Os resultados deste estudo contribuem para as discussões sobre o tema em questão com os docentes interlocutores/intérpretes educacionais de Libras no panorama da formação inicial e específica e na atuação em sala de aula.

Contribui para essa pesquisa o trabalho de Oliveira (2017). Este trabalho pesquisa a dança como prática educativa para alunos surdos, numa escola pública bilíngue, situada em um município do interior do estado do Rio de Janeiro. O objetivo deste estudo é conhecer e analisar

as contribuições das aulas de dança no desenvolvimento dos alunos desta escola. Para tanto, participaram desta pesquisa sete alunos surdos que fizeram aula de dança com as duas professoras de Educação Física. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados análise documental da instituição; Grupo Focal com os alunos surdos que participaram dessa prática e entrevista semiestruturada com as duas professoras responsáveis pela atividade. A fundamentação teórica baseou-se nos estudos de Vygotsky e de Bronfenbrenner. Alguns teóricos do campo da arte e da dança também dialogam neste trabalho, bem como as últimas pesquisas sobre o assunto também trazem contribuições para a ampliação deste estudo. A análise dos dados coletados foi realizada à luz de Bardin, cujo procedimento é a análise de conteúdo. Este estudo revelou a importância do ensino de arte, por meio da linguagem artística da dança na inclusão e desenvolvimento desses alunos. Verificou-se também a contribuição para o desenvolvimento profissional e pessoal das docentes que ofereceram essa prática nessa escola, quando buscaram formação que não possuíam para interagir com esse aluno surdo. Além da incipiente produção de pesquisas sobre o tema, este trabalho também aponta a necessidade de estudos sobre a especificidade dos termos de busca referentes a dança com surdos. Esta pesquisa pretende estimular a reflexão sobre as possibilidades da dança com surdos, além de colaborar com o conhecimento e expansão da dança como atividade nas escolas para que a mesma possa contribuir para o desenvolvimento dos alunos surdos e consequentemente o reconhecimento da importância da Arte na Educação Inclusiva.

2.1.2 Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos CAPES

Como mencionamos anteriormente, optamos por aglutinar os resultados das pesquisas selecionadas da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e do Portal de Periódicos CAPES, devido à recorrência das pesquisas nas buscas.

A seguir, apresentamos uma breve elucidação de cada base de dados com os termos utilizados e seus quantitativos apresentados em cada pesquisa. Logo após, discorreremos sobre cada publicação, que elencamos de acordo a sua relevância no resultado de busca (número de vezes em que aparecem).

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, estimulando o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD foi desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) que a

coordena. Devido ao vasto material que nela se encontra, buscaremos publicações defendidas no período de 2020-2022.

Optamos por utilizar o recurso de “busca avançada”, que nos permite utilizar até três termos concomitantemente. Também optamos por buscar em “todos os campos”, sendo eles: título, autor, assunto, resumo em português, resumo em inglês, editor e ano de defesa.

Quadro 2 – Quantidade de materiais passíveis de análise encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações referente ao período de janeiro 2020 a agosto 2022

Termos pesquisados	Nº de Materiais encontrados passíveis de análise
Surdez + tecnologias assistivas + ensino remoto	0
Surdos + + tecnologias assistivas + ensino remoto	0
Surdez + ensino remoto + Libras	1 tese + 2 dissertações
Surdos + ensino remoto + Libras	1 tese + 6 dissertações
Surdez + Libras + pandemia	1 tese + 2 dissertações
Surdos + Libras + pandemia	1 tese + 5 dissertações

Fonte: a autora, 2022.

No processo de seleção e cruzamento de dados dessas publicações, houve o aparecimento de uma mesma tese ou dissertação mais de uma vez na busca, pois utilizamos termos semelhantes.

O Portal de Periódicos CAPES foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e é um dos maiores acervos científicos virtuais do País. O Portal reúne publicações nacionais e internacionais, tais como: periódicos com texto, patentes, estatísticas, material audiovisual, normas técnicas, teses, dissertações, livros e obras de referência.

Optamos por utilizar o recurso de “busca avançada”, que nos permite utilizar até sete termos concomitantemente – decidimos por escolher o mesmo quantitativo utilizado na BDTD. Também optamos por buscar em “qualquer campo”, que são: título, autor/criador e assunto; que “contém” por efetuar a busca em qualquer ordem em que apareça no texto; o operador booleano “e” por também abranger a busca relacionada exatamente com termos pesquisados.

Já no tipo de material decidimos por “todos os itens” (dissertações, livros, periódicos e artigos), além de selecionarmos qualquer idioma e com data de publicação “dos últimos 2 anos”.

Quadro 3 – Quantidade de materiais passíveis de análise encontrados no Portal Periódicos CAPES referente ao período de janeiro 2020 a agosto 2022

Termos pesquisados	Nº de Materiais encontrados passíveis de análise
Surdez + tecnologias assistivas + ensino remoto	0
Surdos + + tecnologias assistivas + ensino remoto	1 artigo
Surdez + ensino remoto + Libras	0
Surdos + ensino remoto + Libras	10 artigos
Surdez + Libras + pandemia	3 artigos
Surdos + Libras + pandemia	14 artigos

Fonte: a autora, 2022.

Na fase de seleção desses artigos, um mesmo título apareceu mais de uma vez na busca, devido à utilização de sinônimos.

Assim apresentamos as publicações na ordem em que apareceram mais vezes na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e no Portal Periódicos CAPES.

Por **quatro** vezes, as publicações relacionadas abaixo foram sinalizadas nos resultados:

“Ensino remoto emergencial e a mediação de intérpretes de Libras no município de Timon – Maranhão”, artigo das autoras Lílian de Sousa Sena, Márcia Raika Silva Lima e Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra discute as estratégias inclusivas adotadas por intérpretes de alunos surdos, em um estudo de caso realizado na cidade de Timon, no Estado do Maranhão, para compreender e direcionar o fazer pedagógico, sob a perspectiva da inclusão. O trabalho contextualizado durante o ensino remoto emergencial, no ano letivo de 2020, que vem alterando os processos interativos entre alunos e professores, impactando nas ações de inclusão e de aprendizagem. A pesquisa foi de caráter qualitativo e o procedimento metodológico utilizado foi a entrevista compreensiva e focalizada, realizada com professores e intérpretes para coleta de dados, análises e interpretações a fim de investigar o seguinte problema: como se deu a inclusão de alunos surdos no contexto da pandemia? Os resultados mostraram que as atividades escolares, mediadas pela tecnologia, revelam o quão distantes estamos de nos tornarmos uma sociedade que pauta a Educação inclusiva e que tornar-se um professor inclusivo requer formação e mudança atitudinal.

Em “surdos e acesso à informação: antes, durante e após a pandemia da COVID-19” de autoria de S K da S Santos, Q P da Silva, N F O Mendes, R C F de Rezende, publicado em 2021, teve como objetivo conhecer e refletir sobre a narrativa pessoal de uma das autoras, que é Surda, quanto a acessibilidade aos serviços de saúde pelos usuários Surdos em tempos de pandemia pelo novo coronavírus (Covid-19) e a nova realidade que a sociedade, bem como,

seu enfrentamento durante o isolamento social, da disseminação de informações falsas e do acesso aos serviços de saúde na capital do país, Brasília.

A seguir temos as pesquisas que apareceram por **três** vezes em nossas buscas:

Sob o título “Ensino remoto e acessibilidade na educação de surdos: uma análise crítica decolonial da plataforma ‘Se Liga Na Educação’” (2022), os autores André Luis Santos de Souza, Ana Carolina Carmo Leonor e Ana Luisa Borba Gediel tratam sobre o fechamento das escolas e a substituição temporária do sistema presencial para o sistema de ensino remoto devido a pandemia COVID-19 expondo os desafios e obstáculos enfrentados na esfera educacional, demonstrando a desigualdade em termos de recursos para a implementação do regime remoto. Com base na teoria decolonial, buscaram uma reflexão crítica em relação ao histórico de exclusão educacional dos alunos surdos. Analisaram o material didático bilíngue produzido pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e disponibilizado online para atender os Surdos durante o período remoto. Como percurso metodológico investigaram as videoaulas da Plataforma “Se liga na Educação” para identificar e compreender o material voltado para os alunos Surdos, que utilizam a Libras como a primeira língua (L1). Após a análise das videoaulas, concluíram que o material em Libras foi um avanço tanto legal quanto sociocultural no contexto da educação para estudantes surdos, porém a falta de legendas nos vídeos e a ausência dos conteúdos programáticos definidos pela Base Nacional Comum Curricular, são alguns entraves observados.

Também em 2022, a pesquisa de Placiano Viana de Lima, Tiago da Silva Novato e Marcos Pavani de Carvalho, nomeado “Desafios e Medidas de Enfrentamento na Educação dos Surdos e Deficientes Auditivos em Tempos de Pandemia”, tratou de traçar as principais potencialidades e fragilidades de ações e de estratégias educacionais no ensino de alunos surdos no período pandêmico (2020 e 2021), realizando uma revisão bibliográfica pela busca sistematizada na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizando as palavras-chave “education”, “pandemic” e “deaf”. As principais dificuldades no ensino remoto consistiram na falta de acesso a materiais e tecnologias para participação nas aulas, principalmente em países mais pobres, e a escassez de professores e de intérpretes em língua de sinais. Foi possível identificar que as plataformas digitais, as tecnologias assistivas (legendagem, tradução em tempo real, materiais didáticos acessíveis para surdos, entre outros), a capacitação e a alfabetização de pais, alunos e professores em língua de sinais foram protagonistas como sugestão de enfrentamento. No entanto, a participação do Estado na formação e na capacitação de professores e de tradutores intérpretes de Língua

Brasileira de Sinais (Libras) são extremamente necessárias para o alcance da Educação Bilíngue inclusiva.

Ainda do ano de 2021, temos o dossiê da “Revista Baiana de Educação Matemática: Relatos de pesquisas e experiências que se desenvolveram em tempos de pandemia” organizado por Américo Junior Nunes da Silva, e André Ricardo Lucas Vieira, onde traz resultados de investigações científicas realizadas no campo da Educação Matemática. Onde os artigos do volume tiveram como foco o professor que ensina matemática, sua formação, a realidade e cultura escolar e o ensino e aprendizagem dessa ciência evidenciando uma pluralidade de referenciais teóricos e metodológicos que contribuem para, na nossa área, o fortalecimento da pesquisa. Aqui, temos o trabalho de Clarissa Raimundo de Ataíde e Walber Christiano Lima da Costa onde objetivaram no texto, intitulado “Formação de Professores: o estado do conhecimento no ensino de fração para estudantes surdos”, conhecer o panorama das pesquisas que trazem a formação de professores para o ensino de fração com estudantes surdos. Os autores apontaram a utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como um fator importante no ensino de fração no contexto dos anos iniciais dos estudantes surdos, visando à inclusão deste público.

Neiva Aquino Albres e Ana Paula Jung com o estudo “Surdos e a educação bilíngue em tempos de pandemia: o enunciATO de professores em análise” (2021) propôs uma análise do contexto da política linguística para surdos e o lugar do professor, refletindo sobre as ações linguísticas institucionais e as práticas cotidianas de ensino de em Libras no Brasil em período de pandemia. Utilizou a pesquisa qualitativa na perspectiva dialógica do discurso de Bakhtin e do círculo e, caráter etnográfico virtual proposto nas perspectivas de Hine. Foram selecionados documentos textuais e visuais no intuito de descrevê-los, analisá-los e compará-los. Constataram que apesar da política no Brasil garantir o acesso às informações em Libras e à educação remota, isso ocorre de fato pela via da ação proveniente das comunidades de surdos e de intérpretes. Esse fato escancara as desigualdades sociais, principalmente a linguística, em período de distanciamento social. Concluíram que as desigualdades são minimizadas pela ação de professores e de tradutores e intérpretes de Libras-Português, ouvintes, e surdos que unidos desenvolvem uma política linguística de baixo para cima.

Nos resultados, as seguintes pesquisas ocorreram **duas** vezes nos resultados:

Em 2022, no trabalho “Acessibilidade das informações sobre COVID-19 à pessoa surda nos canais oficiais do governo: estudo descritivo-exploratório” de Thalita da Rocha Marandola, Célia Maria da Rocha Marandola, Josiane Vivian Camargo de Lima e Regina Melchior,

objetivou identificar possibilidades/condições de acessibilidade à pessoa surda sobre informações relacionadas à pandemia por coronavírus disponíveis na plataforma YouTube. Foi um estudo descritivo-exploratório que analisou vídeos disponibilizados em sites oficiais do governo entre março/2020 e março/2021. Buscou aspectos indicativos de acessibilidade na comunicação (Legendas e/ou Intérprete de Libras) nos conteúdos audiovisuais. Onde, a condição esperada à acessibilidade na comunicação (presença de legenda e Libras nos materiais audiovisuais) apresentou baixo percentual contrapondo-se ao elevado número de vídeos sem acessibilidade. Concluiu que os recursos audiovisuais são fundamentais na comunicação da pessoa surda e condições adequadas favorecem o acesso às informações circulantes nas plataformas de vídeos.

A pesquisa de autoria de Ana Nathália Machado Pereira e Lara Ferreira dos Santos intitulada “O ensino remoto na universidade: desafios enfrentados por docentes surdos na pandemia” (2022), teve o propósito de investigar os desafios enfrentados por docentes surdos no ensino remoto emergencial em uma universidade pública, e identificar quais foram as práticas educacionais adotadas durante este período. A pesquisa foi qualitativa e desenvolveu um estudo de caso. Na coleta de dados foi utilizado um questionário online, com questões mistas (abertas e fechadas) traduzidas para Libras. O estudo teve a participação de 7 professores surdos do ensino superior. Os dados foram analisados em três eixos: Apoio da Instituição e as relações de trabalho; Desafios encontrados durante o ensino remoto; Estratégias utilizadas para a superação dos desafios. Os resultados apontaram que os participantes enfrentaram desafios na pandemia: a diferença linguística, o isolamento social, o despreparo para atuar de maneira remota e a dificuldade de acesso aos conteúdos de formação, mas apesar dos obstáculos, os professores se esforçaram para encontrar estratégias de ensino que se adaptassem às suas necessidades. A pesquisa refletiu sobre a qualidade da acessibilidade nos ambientes virtuais de aprendizagem, e o nível de acesso que os docentes surdos possuíam quanto às orientações e formações por parte das instituições de ensino.

Sara Moitinho, em seu trabalho “Direitos humanos e o direito à educação em tempos de COVID-19: desigualdade social e educacional no contexto da sociedade” de 2021, traz a reflexão sobre a educação bilíngue de crianças surdas no contexto da pandemia de COVID-19, a partir de concepções teóricas das temáticas dos Direitos Humanos e do direito à educação, onde as desigualdades educacionais foram aprofundadas com a suspensão de aulas presenciais e apresentou, uma pesquisa informal realizada com familiares de estudantes surdos, recolhendo narrativas das experiências de estudantes surdos e suas famílias no ensino remoto. Analisou as

percepções dos participantes sobre os impactos da suspensão das aulas presenciais na escolarização bilingue de seus filhos.

“Uma perspectiva translíngue e transmodal no ensino remoto emergencial em época de pandemia para crianças de distintos perfis: codas, surdas e ouvintes” trabalho publicado em 2021 das autoras Gilmara Jales da Costa e Bianca Sena Gomes discutiu a perspectiva translíngue e transmodal, juntamente sobre os métodos de ensino para sujeitos surdos e Codas, que, geralmente, estão pautados pelo viés do bilinguismo. Sendo assim, o trabalho teve por objetivo verificar se houve o ensino que contemplasse características de uma educação translíngue e transmodal para alunos em seus distintos perfis e como seria essa metodologia. O desenvolvimento da pesquisa trabalhou conceitos de translanguagem, transmodal e bilinguismo e o modo de uni-los à educação. A pesquisa foi qualitativa na forma de um estudo de caso. Os dados foram gerados na aula IEEL ministrada por professores surdos. Conclui que houve uso de metodologia com característica translíngue e transmodal no ensino as crianças surdas, codas e ouvintes possibilitado pela presença de professores surdos, que realizaram a utilização de método multilíngue e multimodal para concretizar o ensino.

Já as relacionadas abaixo, apareceram **somente uma** vez nos resultados:

“Deadly silence: the (lack of) access to information by deaf Brazilians in the context of Covid-19 pandemic” (2022) de Gabriel Silva Xavier Nascimento; Eliezer Willian Simões Nascimento Xavier e Sueli Salles Fidalgo, traz uma reflexão que mesmo a Língua Brasileira de Sinais – Libras - tenha sido legalmente reconhecida em 2002, o acesso dos surdos à informação interpretada, especialmente nos meios de comunicação, é ainda muito precário. O artigo apontou as barreiras experimentadas pelos Surdos no Brasil, considerando a ausência de tradutores e intérpretes de Língua de Sinais na grande mídia, bem como nos canais de entidades responsáveis por explicações e orientações sobre cuidados e prevenção, como se viu no caso do contágio e divulgação do novo Coronavírus. Refletiu, também, sobre os efeitos sócio-emocionais causados pela falta de informações claras, e seus riscos que resultam em preocupação e pânico. A investigação foi qualitativa, onde coletou depoimentos que nos permitiram evidenciar a urgência de maior acessibilidade no contexto dos meios de comunicação, e os riscos resultantes da ausência de informações precisas para Surdos.

No artigo “Atuação de tradutoras e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais no ensino não presencial” (2021), de Janete Inês Müller e Mirele Pretto da Silva, analisou o trabalho desempenhado por Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (TILS) em tempos de ensino não presencial durante a pandemia do Covid-19 no Brasil. Teve como objetivo

investigar o trabalho dos TILS, para tal, utilizou entrevistas virtuais com profissionais que atuam em um Instituto Federal do estado do Rio Grande do Sul, observando o trabalho desenvolvido, as estratégias utilizadas e as adaptações necessárias para a produção de material virtual e acessível em Libras. Concluiu que, em atuações não presenciais, os TILS: realizaram investimentos para deslocamento de suas atividades em seus ambientes familiares, buscando avançar na qualidade das produções caseiras; trocaram experiências com colegas de profissão, qualificando seu trabalho por meio de aprendizagens compartilhadas; tiveram demandas significativas de tradução e interpretação, para a garantia da acessibilidade linguística aos surdos; qualificaram suas práticas por meio do trabalho em rede; e, estreitaram laços com a comunidade surda.

Ainda de publicação de 2021 temos o artigo “Luzes, câmera, ação!: Práticas teatrais com surdos em ambiente virtual” de Diego de Medeiros Pereira, Marcia Berselli, Douglas Vicente Leopold e Priscila Lourenzo Jardim, apresentando duas oficinas de teatro oferecidas para público de pessoas surdas e desenvolvidas em modo remoto por meio de plataformas virtuais durante o ano de 2020. Foram analisados dois processos de Drama como estratégias de ensino que consideraram as referências dos participantes surdos e o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Os recursos oferecidos pelas plataformas escolhidas foram integrados aos processos de Drama, estimulando a elaboração de um pré-texto que dialogasse com o ambiente virtual e contribuindo para a ampliação das possibilidades de jogo cênico durante o desenvolvimento dos processos.

A dissertação de Luiz André Brito Coelho intitulada “O ensino do corpo humano: sistema digestório para alunos surdos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” aborda as nuances apresentadas pelo sistema educacional brasileiro, onde tem-se os alunos que necessitam de algum tipo de acessibilidade, a modificação do ensino aprendizagem e por consequência a aquisição de conhecimento. Alunos representados por pessoas com deficiência. Assim pautado na vivência do pesquisador como surdo, desde a tenra infância, pode-se vivenciar este processo de dificuldade de aprendizagem e de aquisição de conhecimentos no dia-a-dia no sistema escolar, em razão de que o processo educacional apresentado na época não oportunizava outros modelos, a não ser o sistema oralista em português, para atendimento de alunos surdos. O trabalho centrado no ensino do corpo humano - sistema digestório abre margem para atender aos alunos surdos, matriculados no quinto ano do ensino fundamental da rede pública de ensino, na aquisição de conhecimentos sobre um dos sistemas funcionais mais importantes do corpo humano, a ser trabalhado na Língua Brasileira de Sinais (Libras). A

pesquisa visou analisar como o aluno surdo consegue contextualizar os conhecimentos sobre o corpo humano - sistema digestório, mediados em sala de aula em Libras e em Língua Portuguesa na modalidade escrita. O autor estabeleceu como metodologia os princípios inerentes de uma pesquisa exploratória, qualitativa, com enfoque nos determinantes de um estudo de campo. Analisou dois livros em Libras (sinalários) a respeito de conteúdos de Ciências, como material de apoio para a construção do produto educacional - um caderno pedagógico, além da BNCC, acerca dos conteúdos destinados ao quinto ano do ensino fundamental.

Já a tese “Atenção conjunta em sala de aula no ensino remoto: a emergência de gestos híbridos nas interações com criança surda” da autora Fábria Sousa de Sena, teve como objetivo analisar os elementos multimodais que dão sustentação às cenas de Atenção Conjunta no contexto de dois sistemas linguísticos distintos (Libras e Língua Portuguesa), no período de ensino remoto emergencial (ERE) tendo em vista que, devido à pandemia da Covid-19, as aulas tomaram um novo formato; assim, a referida pesquisa foi realizada através de recursos tecnológicos. O estudo teve como perspectiva a Multimodalidade da língua, em que gesto e fala fazem parte da mesma matriz cognitiva e significativa (McNeill, 2003). A metodologia foi baseada nos pressupostos teórico-metodológicos de pesquisa qualitativa e quantitativa de natureza interpretativista e, como instrumento, uma pesquisa de campo para geradores dos dados, em uma escola de João Pessoa-PB. Participaram da pesquisa duas crianças surdas, uma professora de sala regular do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais; e dois intérpretes de Libras. A autora fez observações em sala de aula remota através de FVNexA Google Meet nos meses de abril, maio, junho e julho do ano em curso. Os dados coletados foram transcritos e analisados no software ELAN, viabilizando a precisão nos resultados que foram encontrados acerca dos elementos multimodais que sustentam as cenas de Atenção Conjunta durante as interações comunicativas realizadas no contexto remoto com crianças surdas e/ou professora/intérpretes de Libras. Os resultados apontaram o direcionamento do olhar como elemento de maior ocorrência, destacando a relevância desse elemento para a realização da interação em virtude da condição linguística visual do sujeito surdo; a necessidade da utilização do gesto híbrido nas referidas interações; a relevância de se compreender o entrelace das produções multimodais nesses dois sistemas. Destaca, também, a Atenção Conjunta como uma importante estratégia desenvolvida pelos intérpretes e/ou professora para o estabelecimento da interação com as crianças surdas e, a utilização dos elementos multimodais para o

estabelecimento das cenas de Atenção Conjunta nas situações interativas durante o período aquisicional das crianças surdas.

Ana Patricia Sá Martins e Aline Carvalho de Sousa nos apresentam o artigo “A língua brasileira de sinais no ensino regular: uma proposição inclusiva para educação bilíngue de alunos surdos e ouvintes no contexto de ensino remoto”, nos trazendo uma reflexão sobre o ensino online e as estratégias inovadoras que ultrapassam os limites da sala de aula e que proporcionaram maneiras de (re)adaptação. O estudo objetivou a discussão de uma proposta didática para o ensino da Libras – sob a perspectiva inclusiva no contexto do ensino regular remoto – para alunos surdos e ouvintes do quinto ano do Ensino Fundamental, e demonstrou a importância de práticas adaptadas no desenvolvimento das habilidades educacionais em um mesmo ambiente de ensino. A partir de uma pesquisa-ação mediada pelas tecnologias digitais, propuseram a educação bilíngue desses alunos. Nas análises expuseram que a Libras como componente curricular possibilitou ressignificações no processo de ensino-aprendizagem e oportunizou posturas mais empáticas e dialógicas na construção do conhecimento.

No artigo “Desafios do ensino remoto: experiência utilizando técnicas mnemônicas no Ensino da Língua Inglesa para surdos” relatado por Estêvam Farias Sá, Fernanda Grazielle Aparecida Soares de Castro e Ana Paula de Castro, através de observação, demonstram uma experiência de ensino remoto da Língua Inglesa para o aluno surdo numa perspectiva inclusiva. A disciplina Língua Inglesa é componente curricular presente no curso Técnico em Farmácia, ofertado por uma instituição federal de ensino e demonstra o trabalho e desempenho de equipe integrada por intérpretes de Libras e docente para estabelecer o ensino de qualidade da Língua Inglesa para o aluno surdo. A técnica adotada foi a mnemônica, partindo da premissa que o campo visual seria o mais explorado a fim de favorecer a associação entre imagens e vocabulário. Objetivou descrever o uso destas estratégias enquanto recurso mnemônico, no que diz respeito à aquisição de uma língua adicional para um aluno surdo, em estudo ocorrido no primeiro semestre de 2021. Observou-se que o aluno conseguiu relacionar, de maneira satisfatória, palavras e figuras aos seus significados.

Já “Estratégias Pedagógicas no Ensino de Ciências para estudantes surdos no momento de Ensino remoto”, artigo escrito por Claudia Regina Vieira, Julia Bueno Jinkings, Larissa Elen Calixto Santos e Louise Victórie Brandão Drumond, discorre sobre a chegada da Covid-19 e os diferentes tipos de desafios que trouxe para a Humanidade e, bem como, a necessidade de adaptação da Educação. Os professores do Ensino Médio e da Escola Preparatória, locais onde as coletas foram realizadas, precisaram reorganizar-se para propor a continuidade das atividades

a distância levando em consideração os estudantes surdos usuários da Libras. Dessa forma, o trabalho objetivou inserir três estudantes do Ensino Médio na pesquisa científica a partir da seleção e análise de algumas atividades para ensino de Ciências com ênfase na Física, Química e Biologia. As atividades foram coletadas na Escola Preparatória e comparadas com as atividades realizadas pelas pesquisadoras do Ensino Médio em sua unidade escolar, uma escola bilingue de educação para surdos, amparadas pela literatura trabalhada com a orientadora. Como resultados foram indicadas recomendações para os professores desde o preparo das atividades até a escolha da Plataforma online que permitia uma visualização e a possibilidade de participação e interação para os estudantes surdos.

2.1.3 SciELO

SciELO é a sigla de Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica Online – tradução nossa) e é um portal eletrônico cooperativo de periódicos científicos. Nesta biblioteca online é possível o acesso a artigos completos de revistas da Argentina, do Brasil, do Chile, da Colômbia, de Cuba, da Costa Rica, da Venezuela, da Bolívia, do Peru e do Uruguai, mas possui também textos científicos da Espanha, de Portugal e da África do Sul. É considerada a principal biblioteca digital da América Latina.

Também evidenciamos que utilizamos a nova versão da plataforma que permite a busca em todos os índices (ano, autor, financiador, periódico, resumo, título) com a opção de adicionar mais campos.

Definimos utilizar os termos pesquisados anteriormente, a saber: surdez, surdos, ensino remoto, tecnologias assistivas, Libras e pandemia, para mantermos um padrão de busca. Na busca utilizamos o operador booleano AND (e).

Quadro 4 – Quantidade de materiais passíveis de análise encontrados na SciELO referente ao período de janeiro 2020 a agosto 2022

Termos pesquisados	Nº de Materiais encontrados passíveis de análise
Surdez + tecnologias assistivas + ensino remoto	0
Surdos + + tecnologias assistivas + ensino remoto	0
Surdez + ensino remoto + Libras	0
Surdos + ensino remoto + Libras	0
Surdez + Libras + pandemia	0
Surdos + Libras + pandemia	1 artigo

Fonte: a autora, 2022.

O único artigo encontrado foi publicado na revista Delta no corrente ano, é de autoria de Gabriel Silva Xavier Nascimento, Eliezer Willian Simões Nascimento Xavier e Sueli Salles Fidalgo, intitulado “Deadly silence: the (lack of) access to information by deaf Brazilians in the context of Covid-19 pandemic = Silêncio mortal: a (falta de) acesso à informação por surdos brasileiros no contexto da pandemia da Covid-19”.

Neste trabalho os autores abordam o contexto da pandemia, o acesso à informação e aponta as barreiras experimentadas pelos Surdos no Brasil, considerando a ausência de tradutores e intérpretes de Língua de Sinais na grande mídia, bem como nos canais de entidades responsáveis por explicações e orientações sobre cuidados e prevenção da Covid-19. Considera os efeitos sócio-emocionais causados pela falta de informações e os riscos que resultam em preocupação e pânico. Traz uma abordagem qualitativa de investigação partindo da coleta de depoimentos que demonstram a urgência de maior acessibilidade no contexto dos meios de comunicação para pessoas surdas.

2.2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE SURDEZ NO BRASIL

A linguagem aproxima as pessoas e, pensando no questionamento que fazemos nessa pesquisa, perguntamos como se dá a comunicação entre professor e estudante surdo via tecnologia, como promover o ensino através de aplicativos muitas vezes não adaptados às necessidades das Pessoas com Deficiência, especificamente neste caso, surdez.

Para inferir o ensino de surdos nos dias atuais, faz-se necessário saber a história destes sujeitos – mesmo que brevemente - pois entendemos que “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança” (Vygotski,³ 1991, p. 46) e é esta mudança que pretendemos aqui. Abaixo trazemos um breve apanhado histórico a respeito da surdez (Quadro 5):

³ Vygotski é a grafia adotada nas traduções mais recentes das obras de Lev S. Vygotsky para o português, conforme os novos padrões ortográficos e transliterativos. Este ajuste visa alinhar-se à pronúncia mais próxima ao original russo. Anteriormente, o nome do autor era comumente traduzido como "Vygotsky" ou "Vygotski". As mudanças refletem uma tendência contemporânea de respeitar as normas de transliteração do cirílico, adotando uma grafia que facilite a pronúncia correta em português e mantenha a consistência com outros idiomas que seguem princípios semelhantes. Essa prática tem sido observada em traduções contemporâneas e edições acadêmicas.

Quadro 5 - Histórico sobre surdez no Brasil

PERÍODO	ACONTECIMENTO
1855	Eduardo Huet, professor surdo com experiência de mestrado e cursos em Paris, chega ao Brasil sob beneplácito do imperador D. Pedro II, com a intenção de abrir uma escola para pessoas surdas.
1857	Foi fundada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro – Brasil, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos” – INES, criada pela Lei nº 939 (ou 839?) no dia 26 de setembro. Foi nesta escola que surgiu, da mistura da língua de sinais francesa com os sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Dezembro do mesmo ano, o Eduardo Huet apresentou ao grupo de pessoas na presença do imperador D. Pedro II os resultados de seu trabalho causando boa impressão.
1861	Ernest Huet foi embora do Brasil devido aos seus problemas pessoais, para lecionar aos surdos no México, neste período o INES ficou sendo dirigido por Frei do Carmo que logo abandonou o cargo alegando: “Não agüento as confusões” e com isto foi substituído por Ernesto do Prado Seixá.
1862	Foi contratado para cargo de diretor do INES, Rio de Janeiro, o Dr. Manoel Magalhães Couto, que não tinha experiência de educação com os surdos.
1868	Após a inspeção governamental, o INES foi considerado um asilo de surdos, então o dr. Manoel Magalhães foi demitido e o sr. Tobias Leite assumiu a direção.
1875	Um ex-aluno do INES, Flausino José da Gama, aos 18 anos, publicou “Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos”, o primeiro dicionário de língua de sinais no Brasil
1932	O escultor surdo, Antônio Pitanga, pernambucano, formado pela escola de Belas Artes, foi vencedor dos prêmios: Medalha de prata (escultura Menino sorrindo), Medalha de ouro (Escultura Ícaro) e o prêmio viagem à Europa (com a escultura Paraguassú).
1951	Um surdo, Vicente de Paulo Penido Burnier foi ordenado como padre no dia 22 de setembro. Ele esperou durante 3 anos uma liberação do Papa da Lei Direito Canônico que na época proibia surdo de se tornar padre.
1957	Por decreto imperial, Lei nº 3.198, de 6 de julho, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” passou a chamar-se “Instituto Nacional de Educação dos Surdos” – INES. Nesta época a Ana Rímola de Faria Daoria assumiu a direção do INES com a assessoria da professora Alpia Couto, proibiram a língua de sinais oficialmente nas salas de aula, mesmo com a proibição os alunos surdos continuaram usar a língua de sinais nos corredores e nos pátios da escola.
1961	O surdo brasileiro Jorge Sérgio L. Guimarães publicou no Rio de Janeiro o livro “Até onde vai o Surdo”, onde narra suas experiências de pessoa surda em forma de crônicas.

1977	Foi criada a FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos) composta apenas por pessoas ouvintes envolvidas com a problemática da surdez. Foi lançado o livro de poemas: “Ansia de amar” do surdo Jorge Sérgio Guimarães, após sua morte.
1994	Foi fundada a CBDS, Confederação Brasileira de Desportos de Surdos, em São Paulo - Brasil.
1987	Foi fundada a FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, no Rio de Janeiro – Brasil, sendo que a mesma foi reestruturada da antiga ex-FENEIDA. A FENEIS conquistou a sua sede própria no dia 8 de janeiro de 1993, Rio de Janeiro - Brasil.
1997	<i>Closed Caption</i> (acesso à exibição de legenda na televisão) foi iniciado pela primeira vez no Brasil, na emissora Rede Globo, o Jornal Nacional, em mês de setembro.
1999	Foi lançada a primeira revista da FENEIS, com capa ilustrativa do desenhista surdo Silas Queirós.
2000	Lei nº 10.098 – art. 18.
2002	Formação de agentes multiplicadores Libras em Contexto em MEC/Feneis. Lei nº 10.434 – Regulamenta e dispõe a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas
2005	Decreto nº 5626 – Regulamenta a Lei nº 10.434 – Regulamenta os direitos dos sujeitos surdos a uma educação bilíngue.
2011	Decreto nº 7611/2011 – Educação Especial especializado para surdos

Fonte: Adaptado pela autora (2022) de Strobel (2009).

Como pudemos perceber, são sempre inúmeros desafios, a cada momento da história relativa à surdez. Chegamos nos dias de hoje, e em consequência da pandemia, temos um desafio diferente: o ensinar alunos surdos remotamente usando a tecnologia. Embora haja garantia por meio da BNCC de que: “[...] uma escola que acolha as diversidades, promovendo de modo intencional e permanente, o respeito a pessoa humana e aos seus direitos. [...]” (BNCC, online), conceber uma escola que englobe todas as diversidades de forma equitativa é o desafio atual.

2.3 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO E A BUSCA POR ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS

Para cumprir com nossos objetivos nesta pesquisa, importante refletirmos sobre como a legislação brasileira da Educação tem pensado em estratégias pedagógicas diferenciadas frente

à pandemia e o ensino remoto. Principalmente quando lidamos com alunos cuja deficiência está ligada à comunicação.

Garantir aos estudantes o protagonismo de seu próprio processo de escolarização, reconhecê-los como interlocutores legítimos sobre o currículo, sobre os processos de ensino-aprendizagem, significa, também, garantir uma formação que lhes permita definir seu projeto de vida, no que tange o estudo e o trabalho (DCNEM, 2011).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias – PCNEM (2006), almejam que o ensino [...], prepare o indivíduo para interpretar fatos, fenômenos e processos naturais, formando, assim, um cidadão com uma cultura científica efetiva, que saiba lidar com as **novas tecnologias** e associar os conhecimentos científicos e técnicos com o seu cotidiano, propiciando uma visão de mundo mais ampla.

Para que esses objetivos se tornem instrumentos orientadores para o ensino, é imprescindível superar a prática tradicional de ensino, trabalhando competências e habilidades juntamente com conceitos, leis, fórmulas, de forma articulada com a vivência de cada sujeito, trazendo para o seu dia a dia exemplos práticos e concretos.

As novas práticas pedagógicas aliadas a resoluções de situações-problema, elucidadas através da realidade, além de proporcionar a compreensão das teorias de forma mais significativa, trabalham os conteúdos do eixo transversal. Sendo assim, os parâmetros têm entre seus objetivos o auxílio aos professores na missão de refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas.

2.3.1 Políticas Públicas de Inclusão: um breve relato brasileiro

As instituições de ensino historicamente se caracterizaram pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. No processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores destas instituições. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

Partindo da perspectiva dos Direitos Humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos estruturantes utilizados no modelo tradicional de educação escolar, distinguindo alunos em razão de suas características - sejam elas: intelectuais, físicas, culturais, sociais, linguísticas, entre outras.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticas fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiências.

Segundo Glat e Fernandes (2005) a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, inicialmente por indicação médica, que viam seus pacientes misturados em hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, se deu de forma a segregar o aluno em classes ou 'escolas' especialmente concebidas para esse público, mudando radicalmente nas últimas duas décadas para uma Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Uma das grandes referências de transformação dessa abordagem segregacionista foi a divulgação da Declaração de Salamanca pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1994 que, entre outras propostas, dispõe que as escolas regulares devam admitir crianças e jovens com deficiência e que adequem suas práticas educativas a fim de promover a inclusão social para que atendam todos os alunos pois "constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos [...]" (UNESCO, 1994, p.8-9 *apud* Glat; Fernandes, 2005, p. 36). A proposta contida na Declaração de Salamanca criou um aparato legal e normativo, sugerindo que a inclusão seja feita em uma amplitude de situações, favorecendo a inclusão de crianças e jovens com diversos tipos de necessidades especiais e deficiências, junto a um processo educativo inclusivo.

2.3.2 Marcos legais brasileiros relacionados às políticas educacionais inclusivas

No Brasil, o processo de educação de pessoas com deficiência (PcD), iniciou-se com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, em 1854 - atualmente o Instituto Benjamin Constant. Três anos depois, também na cidade do Rio de Janeiro e, fruto do relativo sucesso do Colégio para Meninos Cegos, foi criado o Instituto dos Surdos Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Já em 1926, em Canoas no Rio Grande do Sul, foi fundado o Instituto Pestalozzi especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental, com fundamentos baseados na obra do pedagogo suíço Joahn Heinrich Pestalozzi. Em 1945, na cidade de Belo Horizonte em Minas Gerais, foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação, na Sociedade Pestalozzi do Brasil, por Helena Antipoff, educadora e psicóloga russa – que considerava a origem da deficiência vinculada à condição de excepcionalidade socioeconômica ou orgânica.

No Rio de Janeiro de 1954, constituiu-se a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que se caracteriza por ser uma organização social que promove a educação de crianças e jovens com necessidades especiais, mais especificamente a pessoas com deficiência intelectual ou deficiência múltipla, destacando-se por seu pioneirismo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 4.024/1961- foi marco normativo brasileiro, garantindo o atendimento educacional às pessoas com deficiência, apontando o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema de ensino. Dez anos depois, outra lei é promulgada no Brasil, a Lei nº 5.692/71 que altera a LDBEN/61 ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Entretanto, tal legislação não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável por gerenciar a educação especial no Brasil, com respaldo integracionista. O CENESP impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, foram estabelecidos objetivos fundamentais no processo de educação e inclusão como o de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3º, inciso IV), bem como garantir a educação como um direito de todos promovendo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Art.205), estabelecendo “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Art. 206, inciso I), como um princípio para o ensino e assegurado pelo Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208).

Já com a promulgação da Lei nº 8.069/90, que cria o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reforça os dispositivos legais contidos na Carta Magna, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Art. 5).

Com todas essas iniciativas legais para o processo de educação inclusiva, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) constitui-se um documento norteador, pois tem como princípio que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”, afirmando que as escolas regulares com orientação inclusiva estabelecem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias.

Em seguida à essa grande proposta de mudança de entendimento e atitude, no Brasil no mesmo ano, é criada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns de ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1994, p. 19).

Com promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBE) em 1996 - Lei nº 9.394/96 – que em seu artigo 59 e seus incisos, estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com deficiência, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos” que atendam às necessidades específicas de cada um, bem como, assegurar a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (Art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades

educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Art. 37).

Em 1999, com o Decreto nº 3.298 que regulamentou a Lei nº 7.853/89, ao citar a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Seção II), define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

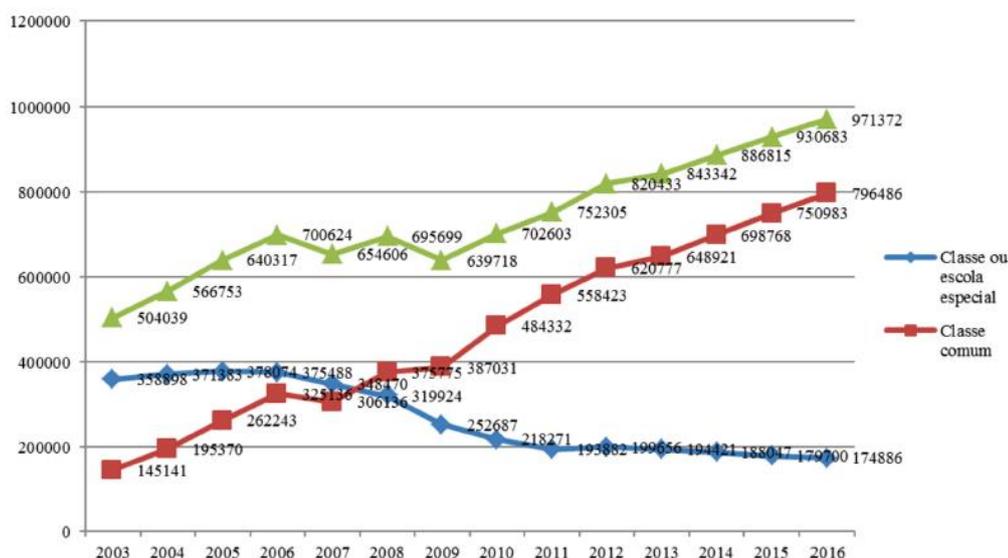
As Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, regulamentadas pelo Decreto nº 5.296/04, estabelecem as normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Essas legislações permitiram, entre outras coisas, melhorar a questão de acesso aos ambientes escolares, com rampas de acesso, calçadas rebaixadas, identificação em relevo para deficientes visuais que, se ainda não plenamente universalizado no país, desenvolveu a infraestrutura de acessibilidade em prédios e repartições públicas, entre elas, escolas e universidades públicas e privadas.

Em 2001, com a Resolução CNE/CEB nº 2 estabelecendo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, em seu artigo 2º, onde propõe que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais [...]” e, com a Lei nº 10.172/2001 que estabelece o novo Plano Nacional de Educação (PNE), em que considera um “grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao mesmo tempo que estabelecem objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, apontam um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Outra importante deliberação foi o Decreto nº 3.956/2001, promulgando no Brasil a Convenção de Guatemala, definida pela Organização dos Estados Americanos (OEA), em 1999. O documento afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação, com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem relevante papel na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Contudo, apesar de várias citações em propostas na legislação brasileira, a grande transformação na prática iniciou a partir de 2002, como citam Rebelo e Kassar (2017), mesmo com abrangência limitada, sendo possível notar uma clara redução no número de classes ou escolas especiais, em detrimento ao aumento de classes comuns (Gráfico 1). Esse resultado é mais evidente a partir de 2008, mas as autoras reforçam que o movimento começou alguns anos antes. Na análise de Rebelo e Kassar (2017), é mencionado que, apesar do acréscimo de número de matrículas de alunos com deficiência em classes comuns, em total consonância com as recomendações de especialistas, esse simples fato não significa necessariamente que o processo de educação será efetivo para esse público.

Gráfico 1 - Matrícula de estudantes público-alvo da educação especial (Brasil)



Fonte: Censo Escolar MEC/INEP (2016 *apud* REBELO; KASSAR, 2017, p. 60).

[#ParaTodosVerem Descrição da imagem: gráfico em linhas com os números de matrícula de estudantes público-alvo da educação especial no Brasil de acordo com o censo escolar do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos em Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira em 2016. Possui três linhas em curva, duas em curva ascendente em vermelho que indica classe comum de estudantes e em verde que indica a matrícula de alunos na educação especial. A terceira curva é azul e descendente.]

No início dos anos 2000, novas proposições para inclusão foram feitas, com destaque para a Lei nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) – que é um conjunto de formas gestuais utilizado por pessoas com deficiência auditiva para a comunicação

entre eles e outras pessoas, sejam elas surdas ou ouvintes – como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Entretanto, tal Lei só foi efetivamente regulamentada após a aprovação, com o Decreto nº 5.626/2005.

Ainda em 2002, a Portaria nº 2.678/02, que estabelece as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille - que é um sistema de escrita e leitura tátil, em alto-relevo, utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão – em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, o lançamento do Programa Educação Inclusiva estabelece o direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

A implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em 2005, estabelece os centros de referência - em todo território nacional - na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino. Atualmente, a iniciativa privada adotou a inclusão e incentivo a alunos com altas habilidades, ampliando os incentivos a esse tipo particular de estudante.

Já em 2006 em uma ação conjunta da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, dos Ministérios da Educação e da Justiça e da UNESCO, lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com o objetivo, entre suas ações, de contemplar no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

A publicação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2007, tendo o Brasil como signatário, que a promulgou através do Decreto nº 6.949/2009 e, estabelece de acordo com o Art. 24 que trata da Educação, que os Estados-partes devem assegurar um sistema de educação inclusivo em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o

desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir o pleno desenvolvimento do cidadão com deficiência.

Neste mesmo ano, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmado pela Agenda Social, tem como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC). O MEC expõe o PDE e reafirma as razões, princípios e programas numa visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial. Com o Decreto nº 6.094/07, que implementa o PDE, fica estabelecido nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) é lançada em 2008 e, propõe acompanhar os avanços do conhecimento e lutas sociais, pensando em uma mudança estrutural e cultural da escola, possibilitando que todos os alunos sejam atendidos em suas especificidades, tendo uma educação de qualidade. Neste mesmo ano, o Decreto nº 6.571/08 amplia a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência. O atendimento educacional especializado, visa dar apoio técnico e financeiro, além de acompanhar e monitorar o acesso à escola.

No final da década passada, mais regras são propostas, com destaque para o Decreto nº 6.949/09 que visa promover, proteger e assegurar o exercício de todos os direitos de pessoas com deficiência, bem como promover o respeito pela sua dignidade inerente. Além dele, o Plano Nacional de Educação (PNE), atualizado em 2011, visa universalizar o acesso à educação básica e atendimento educacional especializado, para população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em quase dois séculos, desde a criação da primeira instituição de ensino para pessoas com deficiência, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, se percorreu um longo caminho.

Políticas públicas e legislações foram criadas para assegurar o direito à educação das pessoas com deficiência, sendo Lei nº 4.024/1961 um marco legal brasileiro pois a LDBEN foi a primeira lei a garantir o direito à educação dentro do sistema de ensino a esses cidadãos.

No presente, a PNEEPEI de 2008, é uma das mais importantes políticas públicas voltada aos indivíduos com algum tipo de deficiência, pois tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência nas escolas regulares, orientando os sistemas de

ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, segundo Neves, Rahme e Ferreira (2019).

Em conjunto com o aparato legal, o combate à discriminação, como forma de garantir que os direitos fundamentais sejam acessíveis a todos, deve começar desde as primeiras idades escolares, tanto para o público-alvo da educação especial, como para as demais crianças, cabendo ao Estado proporcionar ferramentas e formações para os educadores, além de estrutura física condizente com cada realidade de inclusão que se faz necessária.

Evoluir como sociedade, para garantir a universalização do ensino, especialmente para pessoas com deficiência, onde a plena e completa inclusão aos diversos ambientes, e sobretudo ao ambiente escolar, é positivo para todos.

2.4 BARREIRAS *VERSUS* ACESSIBILIDADE

Nos textos acima, tratamos sobre as pessoas com deficiência no Brasil, a legislação educacional brasileira e sobre políticas públicas inclusivas e embora tenhamos todo esse aparato legal, como tornar acessível o aprendizado na escola e fazer com que a escola, realmente, se torne uma escola acessível?

Lamentavelmente, a acessibilidade curricular no Brasil ainda enfrenta desafios significativos que afetam a educação inclusiva. Como bem observado por Clarissa Haas (2022), a acessibilidade curricular é fundamental para garantir que todos os estudantes tenham oportunidades iguais de aprendizado. No entanto, a realidade brasileira revela lacunas que precisam ser abordadas.

Primeiramente, a falta de recursos adequados nas escolas públicas prejudica a acessibilidade. Segundo Haas (2022) a infraestrutura física das escolas deve ser adaptada para atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. Infelizmente, muitas instituições não possuem nem mesmo o básico em estruturas arquitetônicas acessíveis, como rampas e banheiros adaptados.

Além disso, a formação de professores é essencial para promover a acessibilidade curricular, os educadores devem ser preparados a atender às diversas necessidades dos alunos. No entanto, a falta de treinamento específico em educação inclusiva também pode ser considerada uma barreira significativa.

A ausência de materiais didáticos acessíveis é outro desafio. Os materiais pedagógicos devem ser produzidos considerando a diversidade de alunos. Infelizmente, muitos livros e

recursos didáticos não atendem às necessidades de estudantes com deficiência visual, auditiva ou cognitiva, por exemplo.

Ainda temos a falta de políticas públicas eficazes que contribuam efetivamente para a mitigação da situação precária da acessibilidade curricular no Brasil. Haas e Baptista (2019) argumentam que o governo deve estabelecer diretrizes claras e investir em programas de inclusão educacional pois sem um compromisso político sólido, é difícil avançar nesse campo.

Também é importante mencionar que a acessibilidade curricular vai além dos aspectos físicos e materiais. A inclusão deve ser cultural, com uma mentalidade de respeito e valorização da diversidade. O preconceito e a discriminação ainda são obstáculos significativos nas salas de aula brasileiras.

Outro aspecto crítico é a acessibilidade digital. A tecnologia desempenha um papel crucial na educação atual, e é essencial garantir que todos os alunos possam aproveitar seus benefícios. No entanto, a falta de acessibilidade em plataformas e conteúdos online limita o acesso de estudantes com deficiência à educação digital.

No âmbito legislativo, o Brasil possui leis importantes relacionadas à acessibilidade, como por exemplo, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015). No entanto, a implementação efetiva dessas leis ainda é um desafio pois a fiscalização e o cumprimento das normas são essenciais para garantir a acessibilidade.

Acreditamos que um fator crítico é a falta de conscientização sobre a importância da acessibilidade curricular. A sociedade como um todo deve compreender que a inclusão beneficia a todos, sendo assim, é fundamental promover uma cultura de inclusão nas escolas e na sociedade em geral.

Por fim, a colaboração entre escolas, famílias e organizações da sociedade desempenham um papel fundamental na melhoria da acessibilidade como um todo. Ressaltamos ainda que promover a inclusão é um esforço conjunto que requer parcerias sólidas. Trabalhar juntos para superar os desafios é essencial para alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva no Brasil.

Em resumo, a acessibilidade curricular no Brasil é um campo que exige atenção urgente e ação coordenada. Destacamos que a melhoria da infraestrutura, a formação de professores, a produção de materiais acessíveis, políticas públicas sólidas e uma mudança cultural são elementos fundamentais para promover uma educação inclusiva e equitativa no país. A acessibilidade curricular não é apenas uma obrigação legal, mas também um passo crucial em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, que iniciativas podem melhorar a acessibilidade nas escolas? Melhorar a acessibilidade nas escolas é um passo crucial para a criação de ambientes educacionais inclusivos e equitativos. A seguir, citamos alguns exemplos de iniciativas que podem ajudar a atingir este objetivo:

- Auditorias de acessibilidade - as escolas devem realizar auditorias regulares de acessibilidade para identificar barreiras físicas que possam dificultar a circulação de alunos com deficiência. Essas auditorias podem orientar a alocação de recursos para modificações necessárias como rampas, elevadores e banheiros acessíveis;
- Desenvolvimento Curricular Inclusivo - desenvolver currículos inclusivos que atendam às diversas necessidades de aprendizagem. Isso inclui a criação de materiais em diversos formatos (texto, áudio, vídeo) e o fornecimento de recursos adicionais para alunos com deficiência, como por exemplo: livros em braille ou intérpretes de língua de sinais;
- Formação de professores - fornecer formação abrangente a professores e, também, a funcionários sobre atendimento apropriado, práticas e estratégias de ensino inclusivas para os alunos com deficiência. Isto deve abranger a compreensão das diferentes deficiências e como adaptar os métodos de ensino em conformidade;
- Design Universal para Aprendizagem (DUA) - implementar os princípios do DUA no planejamento de aulas. O DUA concentra-se na concepção de materiais instrucionais e atividades que possam ser acessados e compreendidos por todos os alunos, independentemente de suas habilidades;
- Tecnologia Acessível - garantir que a tecnologia educacional, incluindo sites, sistemas de gestão de aprendizagem e softwares, seja acessível a todos os alunos. Isso pode envolver o uso de leitores de tela, legendas para vídeos e opções de navegação pelo teclado, por exemplo;
- Acessibilidade Física - investir em tornar as instalações escolares fisicamente acessíveis, incluindo a instalação de rampas, corrimãos, portas mais largas e banheiros acessíveis para acomodar alunos com deficiência motora.
- Tecnologia Assistiva - fornecer aos alunos com deficiência acesso a dispositivos e softwares de tecnologia assistiva que possam auxiliar em seu aprendizado, podendo utilizar leitores de tela, software de conversão de fala em texto e dispositivos de comunicação;
- Planos Educacionais Individualizados (PEI) - desenvolver e implementar PEI para alunos com deficiência afim de adaptar às suas necessidades específicas, revisando conforme os planos conforme necessário;

- Programas de apoio de pares - incentive o apoio de pares e a interação entre alunos com e sem deficiência, ajudando a promover a inclusão e propiciar um sentimento de pertencimento entre todos os alunos;
- Programas de Conscientização e Sensibilização – realização de programas de conscientização e sensibilização para a comunidade escolar e as famílias a fim de promover a compreensão, empatia e aceitação da diversidade;
- Envolvimento comunitário - colaborar com organizações locais de deficientes e grupos comunitários para partilhar recursos, conhecimento e experiência na promoção da acessibilidade e inclusão;
- Conformidade Legal - garantir a conformidade com as leis e regulamentos nacionais e regionais relacionados aos direitos das pessoas com deficiência e à educação, assegurando que nenhum aluno seja discriminado com base na sua deficiência;
- Mecanismos de feedback - estabelecer mecanismos de feedback, como caixas de sugestões ou reuniões regulares, para a comunidade forneça informações sobre questões e melhorias de acessibilidade;
- Monitorização e Avaliação - monitorizar e avaliar continuamente a eficácia das iniciativas de acessibilidade, coletando informações sobre os resultados dos alunos, satisfação e acesso a recursos para identificar possibilidades de melhorias no âmbito escolar.

Ao implementar algumas dessas iniciativas, talvez as escolas possam criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acessível, onde todos os alunos têm a oportunidade de prosperar e ter sucesso, independentemente das suas habilidades.

2.5 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

Para podermos compreender de forma mais aprofundada a realidade que pretendemos pesquisar, é importante nos embasarmos teórica e metodologicamente. Nessa pesquisa nos calcamos nos pressupostos da Psicologia Sócio-histórica (PSH), que nos possibilita um aprofundamento para além da aparência que a realidade nos mostra em primeira mão. A PSH tem como método o Materialismo Histórico-dialético (MHD) e, para sermos coerentes com essa metodologia de pesquisa que seguimos, importante incorporarmos os principais autores utilizados nesta corrente teórica.

Iniciamos nossa abordagem no Materialismo Histórico-dialético, onde os estudos iniciais partem de Marx e Engels, que nos explicam a vinculação do desenvolvimento histórico às condições materiais de existência e às ideias. A partir desse método temos a necessidade da abordagem categorial, que contribuem em todos os momentos da pesquisa, para que possamos investigar a realidade estudada e possamos tecer explicações aprofundadas, para além de meras descrições.

Assim, foi nossa intenção trabalhar categorias teórico-metodológicas que são importantes para melhor compreensão do fenômeno, como: significações, historicidade, mediação, dentre outras que ao longo da produção de dados forem se fazendo necessárias.

Vigotski, outra base teórica importante na PSH, sempre nos mostra em seus textos e pesquisas o seu embasamento nas ideias de Marx, assim, se utiliza do materialismo histórico-dialético como método para construir sua psicologia pois para ele é muito mais do que um método mais adequado e sim, uma concepção de mundo! Vigotski mostrava em seus estudos como os métodos de estudo do psiquismo humano não conseguiam dar conta da complexidade do sujeito e da realidade onde ele se insere. Era crítico dos métodos de estudos que ora se mostravam subjetivistas, ora objetivistas, não contemplando a dialética, o movimento de mútua constituição entre sujeitos e realidade: subjetividade-objetividade. (Iarochovski; Gurguenidze, 1999).

Nesse caminho, tendo como nossa base a Psicologia Sócio-histórica, e as categorias teórico-metodológicas como nosso mirante para a realidade (Magalhães, 2023), este estudo busca condições para desvelarmos as significações dos professores participantes da pesquisa acerca dos processos de ensino-aprendizagem de estudantes surdos.

2.6 CONTEXTUALIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA

Ao trabalharmos sob a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, a Psicologia Sócio-Histórica e os Núcleos de Significação (Aguiar, 2006, 2017; Aguiar; Ozella, 2006, 2013; Aguiar; Soares; Machado, 2015; Magalhães; Aguiar, 2023) percebemos que é preciso compreender o lugar onde estamos inseridos. Digo isso pois, como já citado em meu memorial, não sou natural da região onde realizo a pesquisa e para entender determinados contextos, precisamos compreender o espaço em que realizamos nossos estudos.

A cidade de Belém foi fundada há um pouco mais de quatro séculos, em 12 de janeiro de 1616, por Francisco Caldeira Castelo Branco, antigo Capitão-Mor do Rio Grande do Norte,

através de uma expedição de 200 homens com o objetivo de afastar do litoral norte os corsários estrangeiros e iniciar a colonização do 'Império das Amazonas'. Ali edificou um forte de paliçada, em quadrilátero feito de taipa de pilão e guarnecido de cestões, chamado Presépio e, atualmente Forte do Castelo. No entorno da fortificação formou-se um povoado, que recebeu então a denominação de Feliz Lusitânia, sob proteção de Nossa Senhora de Belém. Ocorreram conflitos em decorrência do processo de colonização através da escravização das tribos indígenas Tupinambás e Pacajás e, também de invasões de holandeses, ingleses e franceses. Após inúmeras batalhas, o povoado passa a se chamar Nossa Senhora de Belém do Grão Pará.

Quase cinquenta anos depois, em 1650, são abertas as primeiras ruas, todas paralelas ao rio. Os caminhos transversais levavam ao interior. Foi o maior o desenvolvimento para o lado Norte, onde os colonos levantaram as suas casas de taipa, dando começo à construção do bairro chamado de Cidade Velha. Na parte sul, os primeiros habitantes foram os religiosos capuchos de Santo Antonio. Em 1676, chegaram, da ilha dos Açores, 50 famílias de agricultores, no total de 234 pessoas. Nessa época, destaca-se a construção da Fortaleza da Barra e do Forte de São Pedro Nolasco.

No século XVIII, a cidade começou a avançar para a mata, ganhando distância do litoral. Belém constituía-se não apenas como ponto de defesa, mas também centro de penetração do interior e de conquista do Amazonas. A abertura dos rios Amazonas, Tocantins, Tapajós, Madeira e Negro para a navegação dos navios mercantes de todas as nações, no século XIX, após o período colonial, contribuiu para o desenvolvimento da capital paraense. No início do século XX, ocorreu grande avanço na cidade de Belém, porém a crise do ciclo da borracha e a I Guerra Mundial influenciaram a queda desse processo de desenvolvimento.

Atualmente a divisão territorial, o município é constituído de 8 distritos: Belém, Bengui, Entrocamento, Guamá, Icoraci, Mosqueiro, Outeiro e Sacramento.

2.6.1 Belém nos dias atuais

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, o município de Belém possui 1.303.389 habitantes em um espaço territorial de 1.059,466 km² e com uma área urbanizada de 147,35 km².

O Produto Interno Bruto (PIB) per capita (IBGE, 2020) é de R\$ 20.562,10, ocupando a posição de 56º de renda per capita no ranking brasileiro com uma média de salário mensal de R\$ 3850,00, com um IDHM de 0,746.

O IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de Belém e do Pará se aproximam. A cidade apresentou em 2022 um índice de 0,746, sendo o **22º menor dentre todas as capitais brasileiras**. Já o Estado foi o 5º pior entre as unidades federativas, com 0,690, segundo o IBGE.

Após esta - não tão - breve explanação, focamos nosso olhar no que diz respeito ao nosso mote de pesquisa e iniciamos a fala sobre o contexto educacional da cidade.

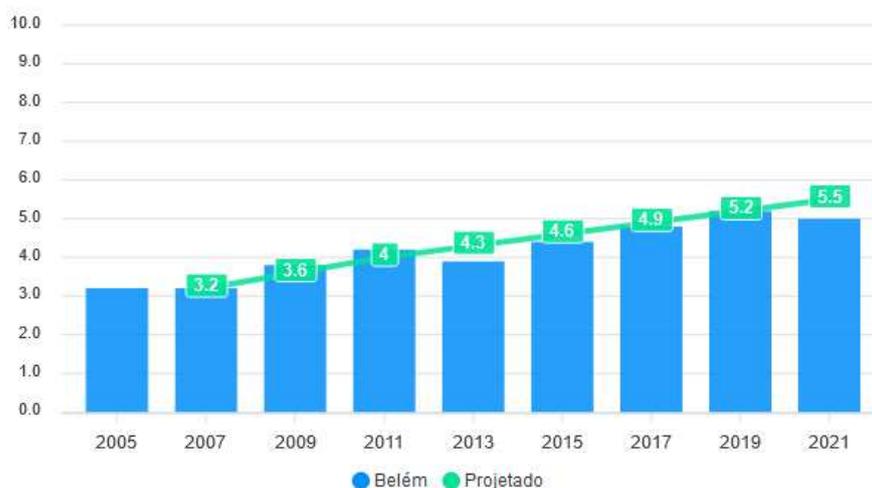
2.7 CONTEXTO EDUCACIONAL: SITUAÇÃO ESCOLAR X ÍNDICES

De acordo com o IBGE (2021) há no ensino fundamental: 165.047 alunos matriculados, 7.366 docentes distribuídos num total de 540 escolas municipais, com uma taxa de escolarização de 96,1% na faixa etária de 6 a 14 anos.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) anos iniciais do ensino fundamental na rede pública é de 5,0 (2021) e nos anos finais é de 4,3.

Grafico 2 – Evolução do IDEB dos anos iniciais do município de Belém

Evolução do IDEB



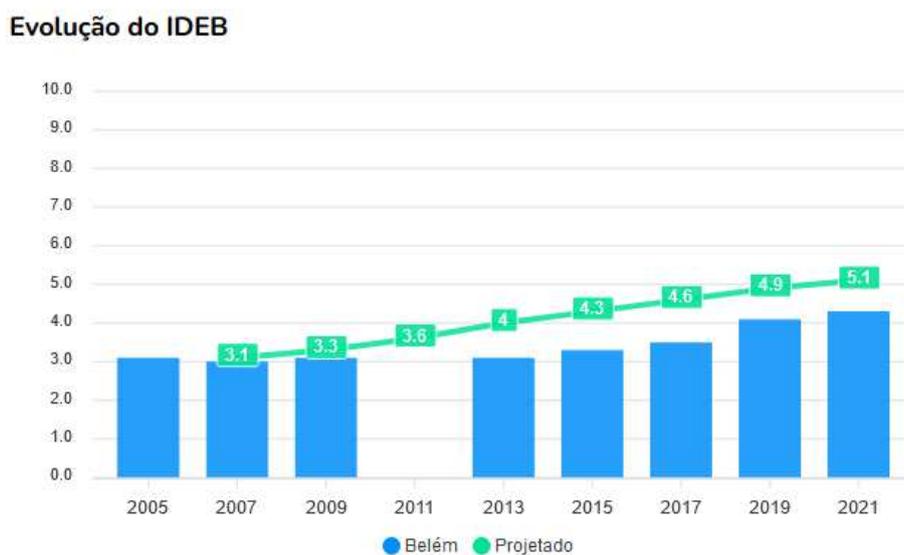
Fonte: IDEB 2021, INEP.

Fonte: IDEB 2021.

[#ParaTodosVerem Descrição da imagem: gráfico em barras com a evolução do índice de desenvolvimento da educação básica dos anos iniciais do município de Belém. O gráfico possui com 9 barras azuis indicando os anos de 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021 com a evolução da cidade de Belém. Acima das barras em azul, está o índice projetado

em verde dos anos de 2007 com 3.2, 2009 com 3.6, 2011 com 4, 2013 com 4.3, 2015 com 4.6, 2017 com 4.9, 2019 com 5.2 e 2021 com 5.5. De acordo com o gráfico os anos de 2013, 2015 e 2021 ficaram abaixo do projetado. O ano de 2005 não aparece a projeção.]

Gráfico 3 – Evolução do IDEB dos anos finais do município de Belém



Fonte: IDEB 2021, INEP.

Fonte: IDEB 2021.

[#ParaTodosVerem. Descrição da imagem: Gráfico em barras com a evolução do índice de desenvolvimento da educação básica dos anos finais do município de Belém. O gráfico possui com 8 barras azuis indicando os anos de 2005, 2007, 2009, 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021 com a evolução do índice da cidade de Belém. O ano de 2011 está na legenda mas não está sinalizado. Acima das barras em azul, está o índice projetado em verde dos anos de 2007 com 3.1, 2009 com 3.3, 2011 com 3.6, 2013 com 4, 2015 com 4.3, 2017 com 4.6, 2019 com 4.9 e 2021 com 5.1. De acordo com o gráfico os anos de 2009, 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021 ficaram abaixo do projetado. O ano de 2005 não aparece a projeção. O ano de 2011 não aparece sinalizado no gráfico.]

2.7.1 A organização da educação municipal na cidade de Belém – Pará

Segundo a Secretaria Municipal de Educação, a educação do município está fundamentada nas legislações das 3 esferas, sendo:

- **Lei Federal - Lei nº 9.394**, de 20/12/1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
- **Lei Estadual - Resolução nº 383**, de 02/10/2006: trata da ampliação do Ensino Fundamental do Sistema de Ensino do Estado do Pará para 09 (nove) anos; e,
- **Leis Municipais - Lei nº 6.558**, de 04/10/1968: cria a SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA (SEMEC), institui o Plano Municipal de Educação e a Campanha Municipal de Alfabetização, e dá outras providências; - **Decreto nº 22.244**, de 14/09/1990: aprova o Regimento da Secretaria Municipal de Educação, e dá outras providências; - **Lei nº 7.722**, de 07/07/1994: dispõe sobre o Sistema Municipal de Educação; - **Lei nº 9129**, de 24/06/2015: aprova o Plano Municipal de Educação, e dá outras providências; - **Lei nº 8.655**, de 30/07/2008: dispõe sobre o Plano Diretor do Município de Belém, e dá outras providências (ver Capítulo II – das políticas sociais – seção I da política da educação – artigos 10 a 15); - **Resolução CME nº. 38**, de 29/12/2008: dispõe sobre a organização da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio no Sistema Municipal de Ensino de Belém e dá outras providências; - **RESOLUÇÃO Nº. 40/2011 – CME**, de 21/12/2011: dispõe sobre a organização e diretrizes do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação, nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belém/PA, e dá outras providências; - **Resolução CME nº. 20, de 25 de maio de 2011 – Estabelece Diretrizes para a oferta da Educação de Jovens e Adultos**, em nível de Ensino Fundamental, na rede de escolas públicas municipais de Belém/PA.

A Secretaria Municipal de Educação está dividida em duas diretorias: administrativa e de educação.

2.7.2 Diretoria Administrativa (DIAD)

Esta Diretoria tem por competência básica o planejamento, a execução, o controle e a avaliação dos assuntos relativos à administração de recursos humanos, recursos materiais, recursos financeiros, patrimoniais e de manutenção, observando as diretrizes gerais e orientações da gestão pública municipal. Possui os seguintes Departamentos: Recursos

Humanos (DERH), Financeiro (DEFI), Recursos Materiais (DERM) e, de Manutenção (DEMA).

2.7.3 Diretoria de Educação (DIED)

A Diretoria de Educação tem a missão de planejar e implementar políticas educacionais no município, organizando e coordenando o trabalho pedagógico com a realização das formações permanentes dos professores da rede de ensino municipal. A DIED está estruturada em: coordenações, centros e núcleos, que apoiam tecnicamente e pedagogicamente as unidades educativas municipais, colaborando na implantação e execução de projetos, programas e parcerias, sendo: Coordenadoria da Educação Infantil (COEI); Coordenação do Ensino Fundamental (COEF); Coordenação da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (COEJAI); Coordenação de Educação de Campo, das Águas e das Florestas (COECAF); Coordenação de Educação Escolar dos Indígenas, Imigrantes e Refugiados (CEIIR); Coordenação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (CODERER); Departamento de Educação Física (DEEF); Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares (SISMUBE); Centro de Formação de Educadores Paulo Freire (CFE); Núcleo de Informação Educativa (NIED); Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE).

Segundo a Secretaria Municipal de Educação

O Ensino Fundamental está organizado em ciclos, seguindo pressupostos humanistas, em que determinados processos educativos devem ser organizados dentro de um período que atenda as demandas de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e adolescentes em suas múltiplas dimensões do corpo e da vida.

Para alcançar uma educação em ciclos, a SEMEC orienta que as escolas se adequem às necessidades dos alunos, organizando os procedimentos pedagógicos conforme as demandas trazidas pela pluriversidade que caracteriza a escola pública.

Os ciclos iniciais são: ciclo I que corresponde ao 1º ao 3º ano e o ciclo II que corresponde ao 4º e 5º ano. Os ciclos finais são o ciclo III que corresponde ao 6º e 7º ano e o ciclo IV que corresponde ao 8º e 9º ano.” (SEMEC, 2021[?]).

Como citado, a Secretaria Municipal de Educação é composta de 11 setores. Aqui o norte de nossa pesquisa é inclusão, assim, discorreremos sobre o Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE), onde foram realizadas a coleta de dados.

2.7.3.1 Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE)

O Centro de Referência em Inclusão Educacional originado em 2013 e inaugurado em 2015, promove e fomenta a inclusão de alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), além de promover a formação dos profissionais da rede que atuam no AEE e nas salas regulares.

O atendimento educacional especializado (AEE) é realizado por meio de Núcleos, Programas e Projetos que alcançam os estudantes e suas famílias.

De acordo com a SEMEC (2021) há 68 salas de recursos multifuncionais (SRMs) na rede municipal de ensino funcionando com professores especializados e com o auxílio de estagiários contratados por meio da parceria entre as Secretarias Municipais de Administração (SEMAD) e Educação (SEMEC).

O atendimento educativo do CRIE é individualizado especializado baseado nas necessidades específicas de cada estudante e para isso, conta com uma equipe multiprofissional formada por pedagogos, psicopedagogos, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, assistente social, arte educador e profissionais especializados na área da educação especial e inclusiva.

O Centro está organizado da seguinte forma:

- Núcleo da Educação Infantil;
- Núcleo de Educação de Jovens Adultos e Idosos,
- Núcleo de Avaliação Educacional Especializada (NAEE),
- Núcleo de Salas de Recursos Multifuncionais;
- Núcleo de Estágios;
- Programa de Artes, Culturas, Educação e Inclusão (PROACEI) para promover a inclusão educacional no campo das artes e cultura;
- Programa “Nas Tuas Mãos” (PRONTM) para atender os estudantes com deficiência visual;
- Programa de Atendimento às Necessidade Específicas do Transtorno do Espectro Autista (PROATEA);
- Programa Incluir (PROINC) para atender os estudantes com deficiência física;
- Projeto Ciranda da Família (PROCF) para oferecer atenção diferenciada aos representantes familiares e demais responsáveis pelos estudantes com deficiência;
- Programa de Educação Bilíngue para surdos (PROEB) para o Ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como L1, Ensino de Língua Portuguesa como L2 e Atendimento Educacional Especializado em LIBRAS.

Nossa produção de informações foi realizada com o apoio do Programa de Educação Bilíngue, que conta com 6 professores (4 docentes surdos e 2 docentes ouvintes) e com suporte da equipe de intérpretes de Libras.

3 METODOLOGIA

Segundo Demo (2000, p. 20) a pesquisa pode ser compreendida como um processo de elaboração do conhecimento ou ainda “como procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo)”, que integra o modo de reconstruir o conhecimento.

Ao pretendermos elucidar a nossa problematização nos desafios enfrentados e nas estratégias desenvolvidas pelos professores no ensino remoto de alunos surdos por meio de tecnologias, nos apoiamos em Barros e Lehfeld (2000, p. 14), que trazem como intuito da pesquisa “resolver problemas e solucionar dúvidas, mediante a utilização de procedimentos científicos”.

Para tanto, em nossa pesquisa nos basearemos no método materialista histórico-dialético balizando nosso olhar sobre a realidade estudada pois

[...] os sujeitos e o próprio pesquisador são parte de um mesmo todo a ser analisado. Interação no sentido de que, ao sujeito é dada voz, um espaço para se manifestar. Ao pesquisador caberá não só observar, mas ser parte atuante neste processo, opinando, interpretando situações, o que muitas vezes provocará no próprio sujeito uma tomada de consciência, dando novos rumos àquela realidade (Chizzotti, 2010 *apud* Magalhães, 2016, p. 86).

3.1 TIPO DE PESQUISA

Para Gil (1999, p. 42), a pesquisa tem um caráter pragmático, é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Sob o ponto de vista da abordagem do problema, a pesquisa será qualitativa, uma vez que considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

Segundo Creswel (2007, p. 186), na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento [...] destacando que a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, ou seja, o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar "como" ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Já na concepção de Richardson (1999), o mesmo acrescenta que a pesquisa qualitativa é especialmente válida em situações em que se evidencia

a importância de compreender aspectos psicológicos cujos dados não podem ser coletados de modo completo por outros métodos, devido à complexidade que encerram (por exemplo, a compreensão de atitudes, motivações, expectativas e valores).

A natureza de nossa pesquisa será tanto básica quanto aplicada. Básica porque objetiva novas descobertas e a possibilidade de difusão e discussão de conhecimento, e aplicada pois objetiva transformar a sociedade através da utilização de conhecimento com aplicação prática (Gil, 2008).

Quanto aos objetivos, a pesquisa será descritiva e explicativa. Descritiva pois “observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los [...]” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 52) descrevendo os fatos e, também será explicativa no intento de compreender as causas e efeitos dos mesmos.

Aqui destacamos que não existe neutralidade ao se pesquisar seres humanos pois o pesquisador, mesmo quando não há intencionalidade, está interferindo, contribuindo para o processo de transformação do sujeito quando o faz refletir sobre sua prática, sobre suas ações. Ao tratarmos sobre a “neutralidade científica” que se ampara na prevalência da objetividade de uma ciência que não comporta a subjetividade do pesquisador, como se o mesmo não atuasse em “nenhum dos processos de construção de conhecimento cientificamente válido” (Corona; Nunes; Rocha, 2013):

Este mito é facilmente desmistificado, uma vez que, se verificarmos o método científico, irá confirmar que desde a escolha do que se vai estudar, o cientista já se encontra influenciado por aspectos de cunho pessoal: interesses políticos, sociais e econômicos. Após a escolha do objeto a ser investigado, ele entra na etapa da observação dos fatos. Mas seria enganoso pensar que os cientistas apenas observam os fatos: os fatos, além de observados, precisam ser interpretados – e é aí que eventualmente aparecem, novamente, suas concepções políticas, religiosas e filosóficas; isto pode ocorrer de forma inconsciente ou consciente [...]”. Por estas razões, a ciência não é tão neutra quanto acreditam que seja, visto que em várias etapas do seu método são verificados pré-noções e pré-conceitos. E vale também ressaltar que a ciência tem sido a ciência de uma classe, pois o mito da neutralidade científica tem historicamente servido à manutenção do poder de uma classe social sobre outra. (Corona; Nunes; Rocha, 2013)

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos será bibliográfica - como nos explica Gil (2008, p. 50), os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são: investigações sobre ideologias ou pesquisas que se propõem à análise das diversas posições sobre um problema;

bem como de campo – onde “[...] estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes.” (Gil, 2008, p. 57).

3.2 PARTICIPANTES

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 8) a “amostra é parte da população ou do universo, selecionada de acordo com uma regra ou um plano. [...] estabelecemos ou estimamos as características desse universo ou dessa população”.

Os participantes da pesquisa foram os professores de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e/ou Finais que ministraram aulas remotas para alunos surdos durante a pandemia, vinculados as escolas e, simultaneamente, ao Centro de Referência em Inclusão Educacional e que trabalham junto ao Programa de Educação Bilingue, da rede pública municipal de Belém no Estado do Pará, que desejaram participar da pesquisa, sendo este o critério de inclusão dos participantes nesta pesquisa. Os participantes excluídos da pesquisa foram os professores de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e/ou Finais, vinculados as escolas e, simultaneamente, ao Centro de Referência em Inclusão Educacional e que trabalham junto ao Programa de Educação Bilingue, que não ministraram aulas remotas para alunos surdos durante a pandemia ou que se recusaram a participar da pesquisa.

Inicialmente estipulamos o número mínimo de quatro (04) e máximo de 15 (quinze) participantes como desejáveis. Durante a apresentação do projeto para os professores nos deparamos com uma realidade de somente cinco (05) professores, dos quais dois (02) se recusaram a participar da pesquisa.

Sendo assim, iniciamos nossa pesquisa com três (03) professores, sendo 2 ouvintes e 1 surdo. Salientamos que o trabalho só pode ser realizado também com a colaboração de 02 intérpretes de Libras que nos acompanhavam durante toda a pesquisa, desde nossa apresentação inicial e durante os encontros do grupo de discussão.

3.3 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES DA PESQUISA

A pesquisa se utilizou de dois instrumentos para a produção de informações: um (01) questionário semiaberto (via *Google Forms*) e grupo de discussão em quatro (04) encontros.

3.3.1 Questionário semiaberto

Como define Gil (2008, p. 121), o questionário é “uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses [...]”, a fim de “traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas”.

Aplicamos um questionário com 22 questões semiabertas para fins de caracterização do perfil desses professores participantes da pesquisa (Apêndice A). Nosso objetivo nesse momento foi obter informações básicas, tais como: área de formação, tempo de magistério, área de atuação, conhecimento em Libras, etc.

O questionário foi elaborado via *Google Forms* e disponibilizado para os participantes através de *link* fornecido após a apresentação de nossa proposta de pesquisa, a aceitação de participação e a assinatura do Termo Livre Consentido. Salientamos que, também disponibilizamos os documentos de forma impressa.

Optamos pela plataforma *Google Forms* pois nos permitiu o tratamento dessas informações, com gráficos e tabelas organizados pelo próprio aplicativo.

3.3.2 Grupo de discussão

Com a proposta do grupo de discussão (Apêndice B), buscamos uma valorização do grupo como sujeito, de forma aberta e flexível, proporcionando uma reflexão crítica acerca do tema proposto, mediante a troca de conhecimento, anseios e angústias sobre o fazer pedagógico em tempos de pandemia, uma vez que “o grupo de discussão não é uma técnica, mas uma prática de investigação que possui historicidade, assim como diferentes enfoques e pressupostos teóricos” (Meinerz, 2011, p. 488).

O grupo de discussão ocorreu em quatro (04) encontros presenciais, de acordo com os horários e dias estipulados pela Coordenação do Programa Bilingue. Os encontros duraram em média 1 hora.

A abordagem do grupo de discussão nos três primeiros encontros foi destinada a conhecer e discutir sobre as estratégias que os docentes utilizaram na pandemia, sobre as dificuldades, desafios, estratégias de sucesso, etc. E no último e quarto encontro iniciamos a elaboração colaborativa de proposições didáticas para estudantes surdos, ou seja, a criação colaborativa de um caderno didático-pedagógico de metodologias diferenciadas e assistivas.

3.4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES DA PESQUISA: A BASE SÓCIO-HISTÓRICA

A Psicologia Sócio-Histórica (PSH) é uma abordagem que tem por base os princípios do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) com as contribuições teóricas de Karl Marx e Friedrich Engels, visa a compreensão do desenvolvimento humano dentro do contexto sociocultural, tendo em vista como as relações sociais e históricas constituem a psique humana. Assim, os fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético, propõem uma visão de mundo onde as condições materiais e as relações sociais de produção são centrais para a compreensão da história e da sociedade. Segundo essa abordagem, as ideias, valores e instituições emergem das condições materiais de existência e das lutas de classe. Dessa forma, a psicologia, como parte integrante da vida social, é influenciada por essas condições e relações sociais.

Vigotski, compartilhando da concepção marxista de que o essencialmente humano é constituído por relações sociais, desenvolveu a teoria onde destaca o papel central da cultura e das interações sociais na formação da mente humana. Para ele, as ferramentas e os signos culturais são mediadores essenciais no desenvolvimento cognitivo, permitindo que os indivíduos internalizem conceitos e habilidades por meio da interação com outros membros da sociedade.

A partir dessa concepção torna-se imprescindível uma análise das informações produzidas na pesquisa que seja coerente com essa concepção de mundo e de ser humano. Passamos, assim, a explicitar como essa pesquisa se utilizou dos Núcleos de Significação (NS), procedimento que contribui com o movimento de desvelamento das determinações constituintes da realidade estudada.

A produção de informações foi realizada no Centro de Referência de Inclusão da rede pública municipal de Belém no estado do Pará, com 3 professores de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e/ou Anos Finais que ministraram aulas remotas para os alunos surdos durante o período da pandemia.

Para a análise dessas informações utilizamos o procedimento dos Núcleos de Significação (NS) como um procedimento analítico para a apreensão da realidade social, com ênfase no movimento dialético que configura as relações entre objetividade e subjetividade, indivíduo e sociedade, afeto e cognição, pensamento e linguagem, sentidos e significados (Soares, 2021) e que são elaborados

para instrumentalizar o pesquisador no processo de apreensão de sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade – e tem o objetivo de discutir a dimensão histórico-dialética da referida proposta e seus desdobramentos como escolha metodológica no processo de construção do conhecimento científico, vislumbrando, assim, a necessária coerência entre o método e seus procedimentos (Aguiar; Soares, Machado, 2015, p. 58).

Conforme Aguiar (2017) temos que partir da fala do sujeito e analisá-la de forma construtiva e interpretativa, entendendo as relações constitutivas. Entender o sujeito e não o seu discurso, entender as relações pautadas no materialismo dialético (Vigotski). Conforme explicitado por Costa:

Assim, considerando que é pela linguagem que o pensamento se concretiza, foi possível acessar e mostrar os aspectos da subjetividade do indivíduo. Desse modo, entendendo as falas dos sujeitos como unidade de análise [...], percebe-se que é por meio delas que se compreende os aspectos sociais, históricos, culturais, afetivos, cognitivos e volitivos da subjetividade. (Costa, 2020, p. 56-57).

Também Aguiar (2015 *apud* Costa, 2020, p. 57) nos traz um alerta:

que as falas dos sujeitos não contém todos esses aspectos, posto que eles só podem ser apreendidos a partir da definição de um método, segundo o qual o papel do pesquisador não é apenas detalhar a realidade e sim explicitá-la em sua complexidade.

A análise sob o procedimento dos núcleos de significação proporcionou conhecer a realidade dos sujeitos, bem como suas práticas de ensino, pois como nos dizem Aguiar e Ozella (2006 *apud* Costa, 2020, p. 57):

[...] os Núcleos de Significação devem ser construídos de modo a resumir as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir. Esses Núcleos devem revelar informações fundamentais do sujeito, devendo superar tanto os pré-indicadores como os indicadores. Ordenados os Núcleos de Significação, passa-se para a fase da análise, que é a parte mais complexa e profunda. Busca-se, nesta etapa, o aprofundamento da análise e o avanço em relação ao empírico, superando-o e buscando atingir o nível interpretativo dos dados. Em decorrência disso, começa-se a análise dos Núcleos por um processo intranúcleo, avançando para uma articulação inter-núcleos. Esse método revelará o movimento do sujeito, mostrado através de semelhanças e/ou contradições. (Aguiar; Ozella, 2006 *apud* Costa, 2020, p. 57).

Como procedimento de análise, os trechos de transcrições dos Grupos de Discussão foram identificados e, posteriormente, agrupados de acordo com as significações inicialmente apreendidas, ou seja, palavras que se relacionam com os objetivos da pesquisa. Este procedimento não é meramente instrumental e baseia-se em uma análise coerente com os princípios teórico-metodológicos da psicologia sócio-histórica.

Pesquisar a respeito da escola, sobre os processos de se fazer educação e, realizar uma leitura crítica, onde os sujeitos, que na escola atuam inseridos numa totalidade social, é dar visibilidade à construção de um fazer pedagógico complexo: um fazer realizado por indivíduos ativos que nesse movimento se transformam e transformam a realidade em que atuam.

Analisar as informações produzidas com os instrumentos desta pesquisa junto aos núcleos de significação proporciona compreender as significações dos professores acerca de como se deram as relações com seus alunos durante a pandemia e como desenvolveram práticas.

3.4.1 Compreendendo os movimentos do procedimento de análise

A fim de melhor compreender como foi feita a análise em nossa pesquisa, traremos breves explicações sobre elementos importantes que compõem este procedimento. Tais elementos são compostos pelas categorias teórico-metodológicas utilizadas, pela constituição dos Núcleos de Significação, passando pela organização dos pré-indicadores e indicadores. Estas explicações estão baseadas nos textos de Aguiar (2001), Aguiar e Ozella (2006, 2013), Aguiar; Aranha e Soares (2020), Magalhães e Aguiar (2023) como apontaremos a seguir.

3.4.1.1 Categorias

As categorias são concepções que visam compreender a dinâmica do acontecimento estudado, sua natureza, seus conflitos e sua história. É a forma como apreendemos o real, e a sua utilização garantirá a apreensão das contradições, do movimento, enfim, do concreto, ou seja, da síntese das determinações (Aguiar; Ozella, 2013 e Magalhães; Aguiar, 2023).

3.4.1.1.1 Historicidade

Consideramos a categoria historicidade “como fenômeno constitutivo da realidade social” (Aguiar; Aranha; Soares, 2020), onde o indivíduo possui um vínculo entre o social e a

história. A vivência de cada ser como indivíduo e como ser social não pode ser desvinculada, é o ser sujeito no mundo.

3.4.1.1.2 Totalidade

A totalidade no pensamento dialético

[...] não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético, se são entendidos como partes estruturais do todo (Lukács, 1979, p. 36-37).

E para compreendermos a totalidade, necessitamos apreender a mediação.

3.4.1.1.3 Mediação

A mediação possibilita a compreensão do movimento, das dicotomias interno-externo, objetivo-subjetivo, significado-sentido, nos distanciando da naturalização dos processos. É por meio da mediação das relações sociais e das atividades que desenvolve, que o homem se torna indivíduo com suas possibilidades, sendo a linguagem fundamental nesse processo, para estabelecer historicamente a comunicação entre as pessoas.

Segundo Vigotski (2001), a compreensão da origem do ser social para o individual se dá "[...] pela compreensão de como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação." (Oliveira, 2001, p.1).

Esta categoria tem a função de aproximar a relação entre o singular e o universal.

3.4.1.1.4 Pensamento-Linguagem

É através da linguagem que o pensamento se torna objetivo, permitindo a comunicação das significações e o seu desenvolvimento, sendo fundamental para criação da consciência.

Para Vigotski, “pensamento e linguagem andam primariamente paralelos e posteriormente juntos [onde um não existe sem o outro] [...], onde o significado, a partir de então, ocupa lugar central.” (Nóbrega, 2004, p. 226).

Na concepção de Vigotski o pensamento e a linguagem desempenham papéis cruciais no desenvolvimento cognitivo e na integração social. A linguagem exerce um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento e que ambos estão intimamente interconectados. No entanto, a forma como a linguagem é adquirida e utilizada pode variar dependendo do contexto cultural e das circunstâncias individuais.

Precisamos compreender que a linguagem não se limita apenas à fala verbal, mas inclui também formas de comunicação visual, gestual e simbólica. Na concepção da surdez, isso é especialmente relevante, pois as pessoas surdas frequentemente desenvolvem sistemas de linguagem visuais e gestuais, como a Língua de Sinais, que desempenham um papel crucial no seu pensamento e na sua forma de interagir com o mundo.

Para os surdos, a língua de sinais não é apenas um meio de comunicação, mas também uma ferramenta para o pensamento e para a compreensão do mundo ao seu redor. Assim como a língua verbal é internalizada e utilizada para processos cognitivos em pessoas ouvintes, a língua de sinais é internalizada e desempenha as mesmas funções, isso significa que, a linguagem, seja ela verbal ou gestual, tem um papel essencial no desenvolvimento cognitivo e na relação social dos indivíduos com o mundo.

3.4.1.1.5 Sentidos-Significados: Significações

Os significados são tidos como criações históricas e sociais, que nos permitem socializar as nossas vivências, mas que também se tornam em movimento. Movimentos este que se modifica, provocando mudanças em relação ao pensamento, compreendido como um processo, que são compartilhados e apropriados pelo sujeito através de sua própria subjetividade.

Aqui abordamos significado e sentido como “constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 266).

Para Aguiar e Ozella (2013) é na palavra expressa e cheia de significado que vamos compreender o movimento do pensamento, analisando seu processo constitutivo. Onde o pensamento se realiza na palavra, não somente se expressa através dela, segundo Vigotski (2001). Assim, analisar o processo do pensamento expresso através da palavra com significado, compreendemos o movimento do pensamento, a “[...] transição do pensamento passa pelo significado e o sentido.” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 304).

Significado, para Vigotski (2001), se refere às associações que a palavra pode conter, na perspectiva do campo semântico; já pela ótica da psicologia, o significado é um conceito, uma abstração internalizada.

Dessa forma, “os significados são, portanto, produções históricas e sociais” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 304), onde o fazer humano é sempre significado.

Ainda para Aguiar e Ozella (2013, p. 303):

O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 303).

Sendo assim, o sentido é visto de forma mais abrangente que o significado.

Portanto, apreender sentido-significado é indispensável para compreender de que forma a subjetividade se objetiva na concretude da realidade.

Dessa forma, não podemos desassociar sentido e significado e, para que possamos ter essa relação dialética em toda a sua complexidade, temos a sua conexão, que se expressa no par dialético sentido-significado: Significações. Podemos assim concluir que a categoria Significações, central neste estudo, representa o continuado e dialético movimento de produção de sentidos e significados pelos sujeitos, mediados pelo mundo.

3.4.1.2 Pré-indicadores

Identificamos os pré-indicadores através de leituras “flutuantes” das transcrições advindas dos instrumentos de produção das informações, ou, em nossa pesquisa, dos encontros dos Grupos de Discussão. São esses pré-indicadores que nos permitem construir futuramente os núcleos de significação, através da incidência, em maior grau, dos diálogos com os participantes da pesquisa. A ênfase dada nas falas, a carga emocional presente, as contradições, que se apresentam em maior número acabam gerando um quadro para a organização dos Núcleos.

Assim, nos afirmam Aguiar e Ozella (2006, p. 230) “por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc.”.

Como um critério básico de filtro desses pré-indicadores é a constante verificação de sua importância para a compreensão do objetivo da pesquisa.

3.4.1.3 Indicadores

A partir da análise dos pré-indicadores, faz-se a junção dos mesmos para montarmos nossos indicadores. Esta junção pode ser por similaridade, complementaridade ou pela contraposição, de modo que o resultado seja um número menor possível de indicadores.

Cabe destacar que alguns fatos inclusos nos pré-indicadores podem, em algum momento, se relacionar com outro fato por similaridade e com outro por contraposição, mas ambos seriam importantes indicadores no processo de análise (Aguiar; Ozella, 2006; AGUIAR, 2006).

Para compreendermos os indicadores devemos observar em conjunto com os conteúdos que advêm, retornando as transcrições dos textos para um primeiro esclarecimento dos indicadores.

Após o processo de junção, inicia-se um novo, o de articulação que irá resultar a organização dos Núcleos de Significação.

3.4.1.4 Núcleos de Significação

Para a organização dos Núcleos de Significação há a articulação de conteúdos: semelhanças, complementariedades ou contradições, por exemplo, proporcionando ao pesquisador verificar transformações e contradições que ocorrem no processo de construção de sentidos e significados, através de uma análise além das aparências, não se restringindo apenas a fala do participante, mas sim, articulando com o contexto social e histórico desse sujeito para, então, compreendê-lo em sua totalidade.

Para nomearmos os Núcleos, nomeamos com uma frase ou expressão retiradas da fala do próprio participante, refletindo o entendimento na elaboração do Núcleo.

4 SOBRE A PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES PARA A PESQUISA

Nosso primeiro passo para a produção de informações foi a elaboração de um questionário semiaberto contendo 22 questões no *Google Forms*. Tais questões abordaram perguntas para nos inteirarmos a respeito do perfil dos participantes, como área de formação, se possuíam domínio de Libras, tempo de atuação no magistério, área de atuação, tempo de atuação com alunos surdos.

Após, estruturamos um pequeno roteiro com cinco (05) perguntas iniciais e norteadoras para os encontros do Grupo de Discussão. Lembramos que no decorrer dos encontros, de acordo com a participação dos integrantes, algumas outras perguntas foram surgindo, sempre dentro de nosso escopo de pesquisa.

Também encaminhamos as solicitações de documentações junto a Coordenação do Curso para protocolar o pedido de autorização de pesquisa junto a Secretaria Municipal de Educação. Ao obtermos todos os documentos necessários, ingressamos junto a Secretaria de Educação de Belém para contactarmos a escola, onde protocolamos nossa solicitação de pesquisa, nossa proposta de projeto, a Carta de Apresentação da pesquisadora pela Universidade de Taubaté. Este trâmite durou cerca de dois (02) meses, até obtermos a aprovação de pesquisa na Instituição.

Reunimos todos os comprovantes e submetemos ao Comitê de Ética em Pesquisa Professor Robisson Baroni da Universidade de Taubaté via plataforma Brasil sob o CAEE 67452422.4.0000.5501, com o Parecer 6.007.471 aprovado em 17 de abril de 2023.

Retornamos a SEMEC e fomos encaminhados para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Gabriel Lage, que está iniciando o processo de se tornar uma escola de referência bilíngue.

Com o início do contato com a coordenação pedagógica e, posteriormente, com os professores da sala de Atendimento Especializado, fomos encaminhados para o Centro de Referência de Inclusão Gabriel Lima Mendes (CRIE), onde, então, contactamos com a responsável pelo Centro e explanamos sobre nossa pesquisa.

No CRIE, nos direcionaram para o Programa Bilíngue e agendamos uma fala com a Coordenação do Programa.

No dia e horário agendados com a Coordenadora do Programa Bilíngue, falamos sobre o que se tratava a pesquisa, os possíveis participantes e o caminho percorrido até chegarmos ao Centro. Marcamos uma apresentação formal a respeito da pesquisa para os professores e, caso

eles aceitassem participar, os professores assinariam do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como o preenchimento do questionário semiaberto via *Google Forms*.

No dia combinado, todos os professores – possíveis de participarem da pesquisa – estavam presentes: duas (02) professoras ouvintes e três (03) professores surdos, além de duas intérpretes de Libras que faziam a interpretação para os professores surdos.

Após a apresentação da pesquisa, sanamos todas as dúvidas pertinentes. Ouvimos algumas contestações de que quando os professores são sujeitos de pesquisas acadêmicas, após a coleta dos dados não há um retorno sobre a pesquisa. Nesse momento, informamos, mais uma vez sobre o produto educacional a ser desenvolvido de forma colaborativa e o ensejo de demonstrar, posteriormente, para a comunidade escolar do município, os resultados de nossa pesquisa, assim como nosso caderno didático-pedagógico para utilização da própria comunidade escolar.

Também nesse encontro, foi explicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação da pesquisa pelos professores, reforçamos que a participação seria voluntária, sendo os riscos mínimos e, caso, algum participante se sentisse constrangido a qualquer momento da pesquisa, poderia não responder ou não participar dos encontros ou até mesmo desistir de sua participação sem qualquer embaraço. Assim, após as explicações, 02 professores se recusaram a participar e, os professores que desejaram colaborar com a pesquisa, assinaram o TCLE.

Desse modo, após a assinatura dos participantes do TCLE, distribuímos o *link* do questionário, bem como uma cópia impressa idêntica ao questionário para aqueles que desejassem preencher de forma manual, para que pudéssemos identificar o perfil desses professores.

Depois de preencher o questionário, acordamos que nossos encontros seriam nos dias de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) que ocorrem presencialmente no Programa Bilíngue no Centro de Inclusão. Dessa forma, agendamos previamente os próximos quatro encontros de nossos Grupos de discussão.

Lembramos que os agendamentos foram feitos pela Coordenação do Programa, ficando estipulado os dias e horários dos Grupos de Discussão, e que foram utilizadas os HTPC desses Professores.

Relatamos qual o perfil desses professores e como se deram os encontros nos capítulos:
5 - Sobre as informações produzidas por meio dos questionários e 6 - Sobre as informações advindas dos grupos de discussão realizados.

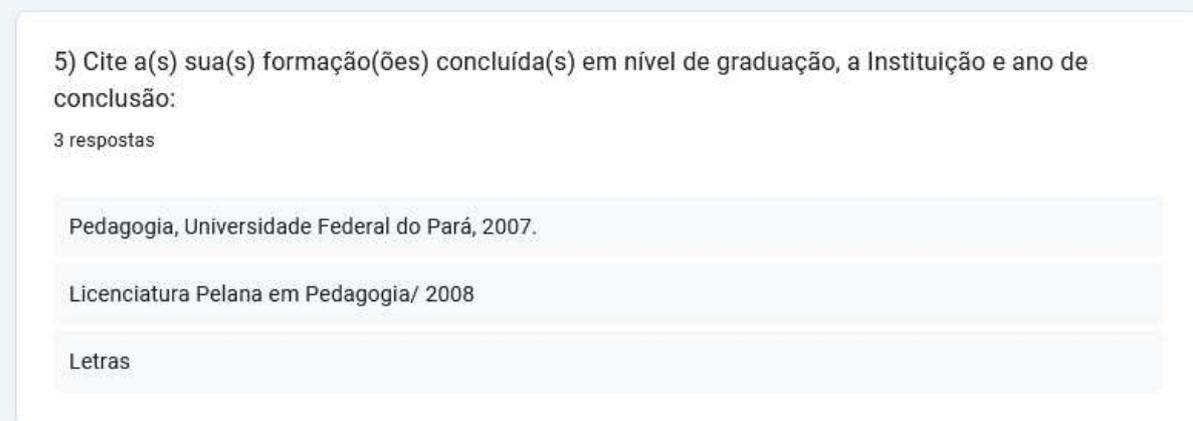
5 SOBRE AS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS POR MEIO DOS QUESTIONÁRIOS

A partir dos questionários nos inteiramos a respeito do perfil de nossos participantes.

As questões nos permitiram saber que a idade média desses professores é de 43 anos e são, em sua maioria, mulheres e ouvintes.

Como podemos observar na pergunta sobre a formação concluída em nível de graduação (Figura 1), que dois deles são pedagogos e um cursou Letras, em sua área de formação.

Figura 1 – Formação(ões) concluídas em nível de graduação



5) Cite a(s) sua(s) formação(ões) concluída(s) em nível de graduação, a Instituição e ano de conclusão:

3 respostas

- Pedagogia, Universidade Federal do Pará, 2007.
- Licenciatura Plena em Pedagogia/ 2008
- Letras

Fonte: *Google Forms*, 2023.

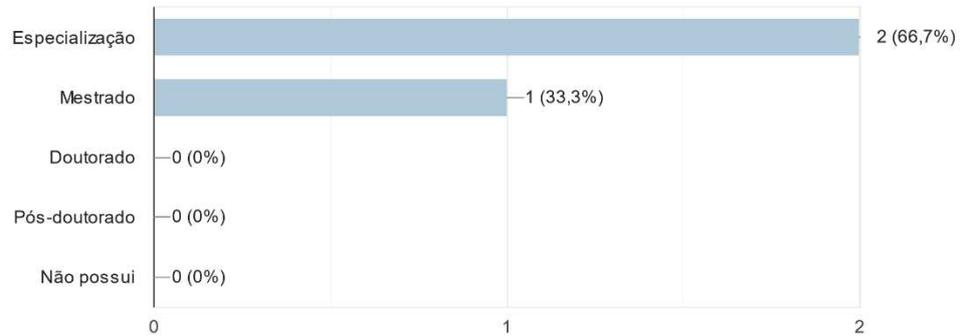
[#ParaTodosVerem. Descrição da imagem: Figura um com o título Formação(ões) concluídas em nível de graduação contendo a pergunta de número cinco do questionário do Google Forms: Cite a(s) sua(s) formação(ões) concluída(s) em nível de graduação, a instituição e ano de conclusão. Abaixo: três respostas. Resposta um: Pedagogia, Universidade Federal do Pará, 2007. Resposta dois: Licenciatura Plena em Pedagogia, 2008. Resposta três: Letras.]

Quanto ao seu aperfeiçoamento, um participante possui mestrado e os dois remanescentes, especialização (Gráfico 4) – em sua maioria na área de Língua Brasileira de Sinais, sendo que 01 participante está cursando uma segunda graduação em Licenciatura em Letras/Libras.

Gráfico 4 – Nível de aperfeiçoamento dos professores

6) Você possui pós-graduação?

3 respostas



Fonte: Google Forms, 2023.

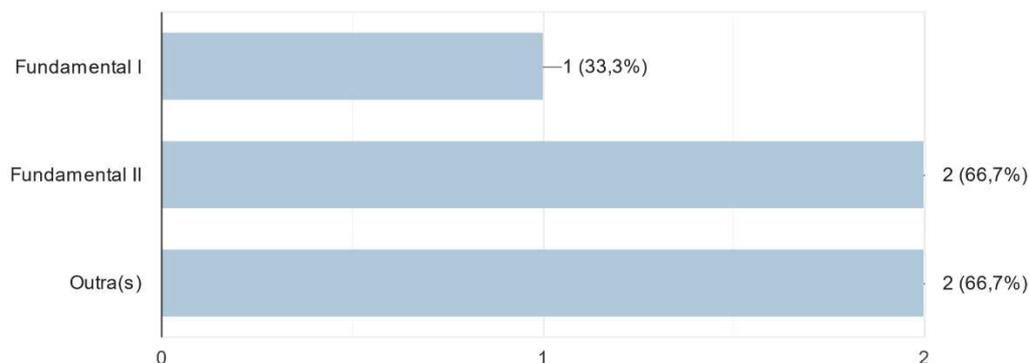
[#ParaTodosVerem. Descrição da imagem: Gráfico 4 em barras azuis com o título Nível de aperfeiçoamento dos professores contendo a pergunta de número seis do questionário do Google Forms: Você possui pós-graduação? Abaixo: três respostas. O gráfico possui cinco barras horizontais com as opções Especialização, Mestrado, Doutorado, Pós-doutorado e Não possui. A barra Especialização está em azul indicando duas respostas (66,7%). A barra Mestrado está em azul indicando uma resposta (33,3%). As barras Doutorado, Pós-doutorado e Não possui estão em branco indicando zero resposta (0%).]

Já no que concerne à área de atuação, a maioria exerce suas atividades no Fundamental II (Gráfico 5), além de atuar na Educação Infantil, Ensino Médio e, também, na Educação Especial (Figura 2).

Gráfico 5 – Área de atuação dos professores no Fundamental I, Fundamental II e outras áreas

10) Qual a sua área de atuação?

3 respostas



Fonte: Google Forms, 2023.

[#ParaTodosVerem. Descrição da imagem: Gráfico 5 em barras azuis com o título Área de atuação dos professores no Fundamental I, Fundamental II e outras áreas contendo a pergunta de número dez do questionário do Google Forms: Qual a sua área de formação?. Abaixo: três respostas. O gráfico possui três barras horizontais com as opções Fundamental 1, Fundamental 2 e Outra(s). A barra Fundamental 1 está em azul indicando uma resposta (33,3%). A barra Fundamental 2 está em azul indicando duas respostas (66,7%). A e Outra(s) está em azul indicando duas respostas (66,7%).]

Figura 2 – Outras áreas de atuação dos professores

11) Caso você tenha selecionado a opção "Outra(s)", por favor, especifique:

2 respostas

- Atuo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio
- Educação Especial

Fonte: Google Forms, 2023.

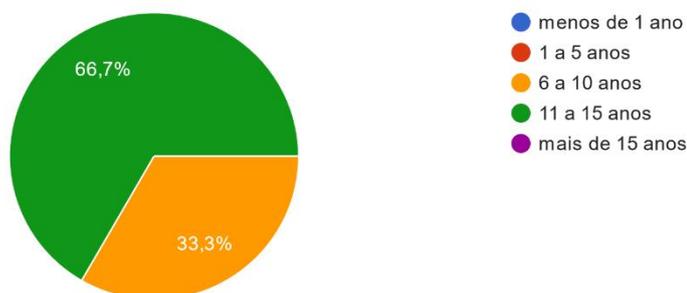
[#ParaTodosVerem. Descrição da imagem: Figura 2 com o título Outras áreas de atuação dos professores contendo a pergunta de número onze do questionário do Google Forms: Caso você tenha selecionado a opção "Outra(s)", por favor, especifique. Abaixo: duas respostas. Resposta um: Atuo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Resposta dois: Educação Especial.]

Tanto o tempo médio de magistério (Gráfico 6) quanto o tempo de instituição (Gráfico 7) se equiparam na casa dos 11 a 15 anos, fase em que, para Huberman (1992) o profissional está na diversificação, no ativismo e se direcionando para os questionamentos de sua vida enquanto professor pois já passaram pela fase de estabilidade.

Gráfico 6 – Tempo de atuação no magistério

12) Há quanto tempo que você exerce o magistério?

3 respostas



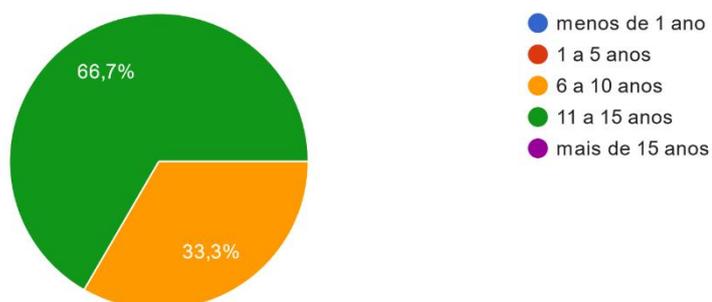
Fonte: Google Forms, 2023.

[#ParaTodosVerem. Descrição da imagem: Gráfico 6 com o título Tempo de atuação no magistério contendo a pergunta de número doze do questionário do Google Forms: Há quanto tempo exerce o magistério?. Abaixo: três respostas. O gráfico é em formato de pizza, está do lado esquerdo da imagem e está pintado nas cores: verde contendo o percentual de 66,7% e laranja como percentual 33,3%. Ao lado direito da imagem, possui legenda com cinco cores: azul que significa menos de um ano; vermelho que significa de um ano a cinco anos; laranja que significa de seis a dez anos; verde que significa de onze a quinze anos; roxa que significa mais de quinze anos.]

Gráfico 7 – Tempo de atuação na instituição

14) Há quanto tempo que você trabalha na Instituição que está atuando?

3 respostas



Fonte: Google Forms, 2023.

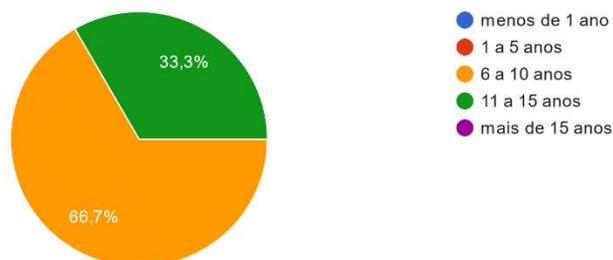
[#ParaTodosVerem. Descrição da imagem: Gráfico 7 com o título Tempo de atuação na instituição contendo a pergunta de número quatorze do questionário do Google Forms: Há quanto tempo que você trabalha na instituição que está atuando?. Abaixo: três respostas. O gráfico é em formato de pizza, está do lado esquerdo da imagem e está pintado nas cores: verde contendo o percentual de 66,7% e laranja como percentual 33,3%. Ao lado direito da imagem, possui legenda com cinco cores: azul que significa menos de um ano; vermelho que significa de um ano a cinco anos; laranja que significa de seis a dez anos; verde que significa de onze a quinze anos; roxa que significa mais de quinze anos.]

Dois participantes atuam de 6 a 10 anos (Gráfico 8) no que tange o atendimento a alunos surdos com o atendimento especializado, atuando tanto em salas de aulas do Fundamental I e Fundamental II, salas de AEE, bem como ministram oficinas e formações (Figura 3). Em sua totalidade dominam Libras (Gráfico 9).

Gráfico 8 – Tempo de atuação dos professores com alunos surdos

18) Há quanto tempo que você atua com alunos surdos?

3 respostas



Fonte: Google Forms, 2023.

[#ParaTodosVerem. Descrição da imagem: Gráfico 8 com o título Tempo de atuação dos professores com alunos surdos contendo a pergunta de número dezoito do questionário do Google Forms: Há quanto tempo que você atua com alunos surdos?. Abaixo: três respostas. O gráfico é em formato de pizza, está do lado esquerdo da imagem e está pintado nas cores: verde contendo o percentual de 33,3% e laranja como percentual 66,7%. Ao lado direito da imagem, possui legenda com cinco cores: azul que significa menos de um ano; vermelho que significa de um ano a cinco anos; laranja que significa de seis a dez anos; verde que significa de onze a quinze anos; roxo que significa mais de quinze anos.]

Figura 3 – Turmas que os professores lecionam

16) Quantas e quais turmas você leciona (série/ano)?

3 respostas

Não atuo em sala de aula específicas.

Realizamos o atendimento ao aluno do Ensino da Libras na sala do AEE, também fazemos formações e oficinas.

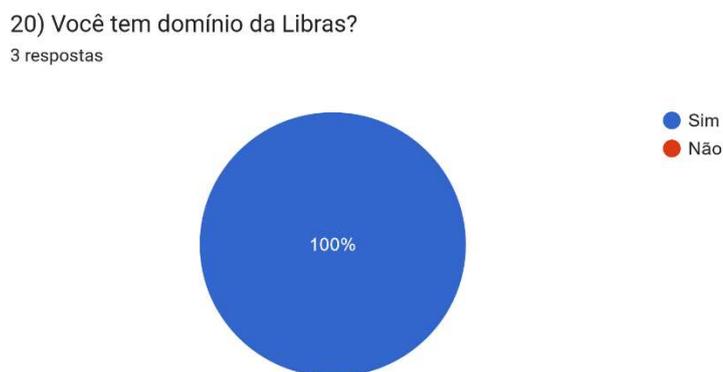
Fundamental 1 e 2

Fonte: Google Forms, 2023.

[#ParaTodosVerem. Descrição da imagem: Figura 3 com o título Turmas que os professores lecionam contendo a pergunta de número dezesseis do questionário do Google Forms: Quantas turmas você leciona (série/ano)?. Abaixo: três respostas. Resposta um: Não atuo em sala de

aula específicas. Resposta dois: Realizamos o atendimento ao aluno do ensino da Libras na sala do AEE, também fazemos formações e oficinas. Resposta três: Fundamental 1 e 2.]

Gráfico 9 – Domínio de Libras



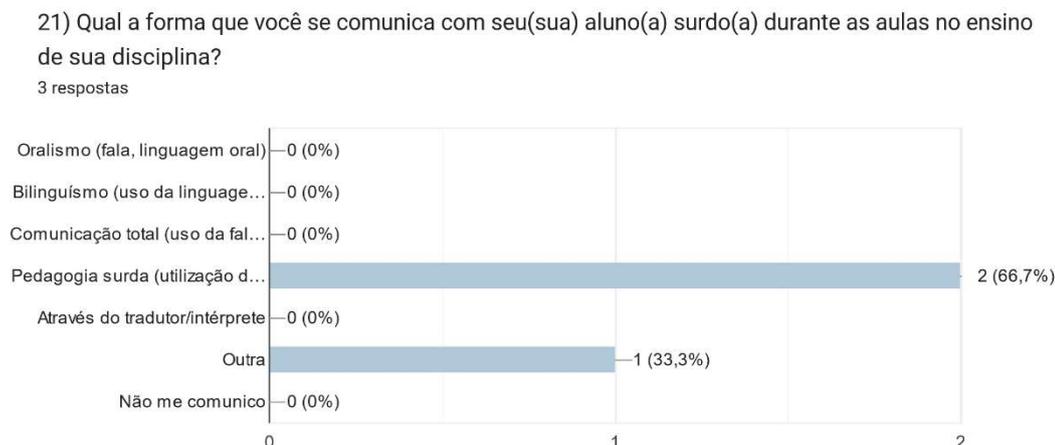
Fonte: Google Forms, 2023.

[#ParaTodosVerem. Descrição da imagem: Gráfico 9 com o título Domínio de Libras contendo a pergunta de número vinte do questionário do Google Forms: Você tem domínio da Libras?. Abaixo: três respostas. O gráfico é em formato de pizza, está do lado esquerdo da imagem e está pintado na cor azul contendo o percentual de 100%. Ao lado direito da imagem, possui legenda com duas cores: azul que significa Sim; vermelho que significa Não.]

Os três têm domínio da Libras, no entanto, na sua forma de se comunicar dois deles se utilizam da Pedagogia Surda ⁴(Gráfico 10) e apenas um se utiliza da Libras (Figura 4).

⁴ "Pedagogia surda é assim denominada considerando-se que a mesma pode ser compreendida como aquela que se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender". (Campello, 2008, p.128).

Gráfico 10 – Forma utilizada para comunicação com alunos surdos



Fonte: Google Forms, 2023.

[#ParaTodosVerem. Descrição da imagem: Gráfico 10 com o título Forma utilizada para comunicação com alunos surdos, contendo a pergunta de número vinte e um do questionário do Google Forms: Qual a forma que você se comunica com seu(s) aluno(s) surdo(s) durante as aulas no ensino de sua disciplina?. Abaixo: três respostas. O gráfico possui sete barras horizontais com as opções: Oralismo (fala, linguagem oral); Bilinguismo (uso da linguagem...) Comunicação total (uso da fal...); Pedagogia surda (utilização d...); Através do tradutor/intérprete; Outra; Não me comunico. As barras: Oralismo (fala, linguagem oral); Bilinguismo (uso da linguagem...); Comunicação total (uso da fal...); Através do tradutor/intérprete e Não me comunico estão em branco com 0%. As barras Pedagogia surda (utilização d...) e Outra estão pintadas de azul onde a opção Pedagogia surda (utilização d...) tem o número dois ao lado e o percentual de 66,7% e a opção Outra tem o número um ao lado e o percentual 33,3%].

Figura 4 – Outra forma de comunicação com alunos surdos

22) Caso você tenha selecionado a opção "outra", por favor, especifique:

1 resposta

Libras

Fonte: Google Forms, 2023.

[#ParaTodosVerem. Descrição da imagem: Figura 4 com o título Outra forma de comunicação com alunos surdos, contendo a pergunta de número vinte e dois do questionário do Google Forms: Caso você tenha selecionado a opção “outra, por favor, especifique. Abaixo: uma resposta. Resposta: Libras]

Este instrumento de coleta nos permitiu conhecer um pouco sobre os participantes da pesquisa, onde todos são engajados sobre a questão “surdez”, tendo um domínio sobre a Libras.

Atuam há cerca de 6 a 10 anos na área, mesmo tempo de atuação na instituição e nas mais diferentes esferas de ensino – do Fundamental ao Ensino Superior – havendo predominância nos Ensino Fundamental I e II.

6 SOBRE AS INFORMAÇÕES ADVINDAS DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO REALIZADOS

Os quatro encontros do Grupo de Discussão foram previamente agendados junto à Coordenação do Programa Bilíngue do Centro de Referência de Inclusão Gabriel Lima Mendes (CRIE), da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC).

Os encontros ocorreram de forma presencial no CRIE no horário de HTPC dos professores participantes, duraram em média 1 hora e foram gravados – áudio via celular para posterior transcrição.

Ao preservar suas identidades – chamaremos de Participante 1 (P1), Participante 2 (P2) e Participante 3 (P3) – assim, optamos em numerá-los à medida que foram falando durante o início do Grupo de Discussão (GD).

A seguir, faremos um breve relato sobre o andamento de cada um dos encontros, inclusive trazendo alguns recortes de falas com algumas inferências, para que se possa ter uma melhor noção de como se desenvolveu o clima das discussões, já sendo um início de movimento para compreensão das informações, de suma importância para a posterior organização junto ao procedimento dos núcleos de significação.

Encontro 1 - Primeiramente agradecemos a participação, fizemos uma sensibilização e ambientação a respeito do período pesquisado – início da pandemia e os 2 anos que se seguiram.

Relatamos nossas experiências quando recebemos a notícia do “novo vírus”. Falamos dos primeiros dias, até a chegada de informações sobre mortes e o avanço da doença, do início *do lockdown*. A partir daí, questionamos os professores de onde estavam, de como receberam as primeiras informações, o que sentiram e o que pensaram a respeito. Foi um momento muito intenso, pois a COVID-19 deixou perdas de pessoas queridas e próximas, mexeu com a rotina de todos e ainda nos impacta.

Assim podemos observar nos trechos das falas dos participantes, as expressões: “tive muito medo”, “tive muito medo pelos meus pais”, “parecia que não estava acontecendo”, “parecia uma brincadeira” para relatar os primeiros sentimentos que tiveram ao tomar conhecimento sobre a pandemia.

Segundo o Participante 3: “[...] as coisas foram crescendo, as informações e realmente eu não acreditava ... não acreditava na gravidade do problema.”

Os participantes relataram como foram as suas experiências nos primeiros meses, o *lockdown*, como se organizaram, os cuidados que tiveram, a dificuldade de trabalhar em casa (P2), os sintomas que tiveram ao ter COVID-19 (P2 e P3).

Quanto à organização do trabalho, a incerteza de não saber como iam trabalhar, qual plataforma utilizar, como seriam as aulas e as avaliações:

P1 – [...] pelo mesmo período, né? no segundo semestre, né gente? as escolas, ainda, ficaram decidindo o que fazer ... No primeiro momento foi, os professores, nós trabalhamos no atendimento especializado na sala de recurso, só tinha esse contato com a sala de recurso.

[...]

A opção da escola, para os alunos da sala regular, o professor criou um grupo de WhatsApp e mandava a atividade por lá. Quando a família não podia imprimir, a escola imprimia. O professor vinha e deixava lá. No caso dos alunos especiais, no caso dos nossos alunos surdos, acontecia a mesma coisa. A professora da sala de recurso, com o nosso apoio, tá? o Bilingue (*inferindo sobre o apoio do Programa Bilingue do CRIE*), a gente trabalhava em conjunto. Imprimia a matéria, montava, mandava para ela, ela voltava, a gente imprimia e assim a gente ia fazendo. Assim que a gente trabalhava ... os pais iam buscar esse trabalho adaptado e o aluno fazia em casa. A gente pedia para o pai bater foto e foi. Até o momento que eu fiquei assim: “será que isso tá bom? Só isso? Precisamos fazer uma outra alternativa, esses meninos vão perder o que é mais essencial, que é o contato com a Língua de Sinais. Precisa, precisa... eu bolava as ideias. Até que eu consegui uma parceria com o professor 1.

[...]

Bora juntar os meus alunos, os teus? Bora dar uma aula online? Nem que seja 30, 40 minutos para eles terem esse contato com a Libras. Eu precisava de um professor surdo porque eu acho muito importante, porque é o diálogo entre ... é o diálogo que eu mantinha com os professores da CRM. Ah Participante 1, legal. Ele também estava em casa e queria trabalhar. Bom já convenci o professor 1, agora os pais. E aí com os pais foi aquela conversa, até aceitarem. Ah, no primeiro dia de aula, eu daqui mandava o link porque era uma videochamada, por videochamada. O primeiro momento. Entrava em contato com o professor 1, o professor 1 entrava e agora, peraí que vou chamar os pais. Aí ligava para os pais. Quem conseguia lá em Mosqueiro entrar, ficava. Mas tinha momento que a família não conseguia, cortava a conexão, ficavam preocupados com os dados móveis de lá.

Podemos perceber a preocupação da P1 em fazer com que seus alunos não perdessem o contato com a Língua de Sinais, sua preocupação de trazer para suas aulas a parceria tão importante de um professor surdo – para que seus alunos pudessem estabelecer um diálogo igualitário com seus pares.

Ainda P1, nos conta sobre a preparação das aulas impressas, a parceira com o professor e o incentivo aos alunos a participarem das aulas.

Já o P3 nos traz a respeito da importância do trabalho feito no AEE:

Eu gosto sempre de lembrar do nosso trabalho no AEE, ele é diferente, ele tem uma perspectiva diferente, o nosso trabalho no AEE, o trabalho como professor, como é a experiência como professor e o nosso trabalho na sala de aula mas o foco, o nosso foco é o surdo, é o aluno surdo. Porque o aluno surdo tem a questão da problemática linguística. Então nós imaginamos o que? Por exemplo a P1 teve essa ideia, que eu gostei dessa ideia porque a gente poderia fazer uma videochamada, porque a gente poderia sinalizar. Mas aí o que acontece? O problema é que nós trabalhamos com crianças, com educação infantil. E aí a questão da língua. Como ter esse contato com essa criança? Como é que funciona para ela nos visualizar? Nossa, a criança, ela não tinha, ela não tinha uma certa atenção de nos olhar. E aí a gente ficava tentando estimular, tentando chamar mas ela desviava, né? O olhar. E aí então foram muitas coisas assim, difícil.

[...]

Por exemplo, eu tive 2 alunos meus que nós fizemos videochamada, mas era 1 minuto que ele me dava de atenção e o resto era distração. A gente não conseguia, não dava. Também outra estratégia que nós fizemos era de ensinar a família, o professor ensinar a família, para a família tentar ensinar mas a questão linguística era o principal problema e aí então não conseguia, né? – Pesquisadora: A família não sabia (Libras)? – P3 “é bem básico mesmo, muito simples mesmo, né? Era quase, parece que ela (família) dava até cola, né? Ajudava até demais. Aquela questão de ter pena. Então acabava ajudando a criança mas na verdade não ajuda, né? Mas o certo mesmo seria esse contato visual, nós termos essa estratégia. Essa foi a primeira estratégia que aconteceu.

[...]

O que significa de verdade a questão da língua, muito difícil. A gente não conseguiu. Por exemplo, o surdo, o ouvinte, a gente não conseguiu. Talvez o ouvinte, né? Dava pra gente fazer, ali, uma ligação, conversar, explicar ou mandar um áudio. Eu percebi que a questão da criança já ficava mais fácil mas a questão da visualização com o surdo, com esse contato visual? Nós precisávamos e nós não tínhamos. E também tinha a questão da interferência, as falhas (de conexão), que travava (a videochamada), acontecia muito.

[...]

Também, por exemplo, a mãe de um aluno, que foi que ela fez? Ela colocava ele (*se referindo ao aluno*), celular, a cama ficava aqui e aí ela chamava mas aí ele chegava e deitava, preferia deitar e dormir. Vem, vem, vem e ele dava um tchauzinho, cumprimentava e ia deitar porque ele queria ficar assistindo televisão. Aí a gente mudou de lugar, né? Mudou a estratégia mas aí as pessoas ficavam passando ali e a gente não conseguia, ele distraía.

Podemos perceber que durante a pandemia, uma das maiores dificuldades encontradas foi a comunicação, pois o surdo é visual. As videochamadas amenizaram e foi uma tentativa de manter o contato com a língua, imprescindível para o aprendizado. O apoio da família também, sempre, se faz necessário, porém o capacitismo – em forma de “ajuda”, se torna prejudicial ao aprendizado.

Encontro 2 – Retomamos algumas falas do primeiro encontro, do quanto foi importante, embora doloroso, conversar a respeito da experiência vivenciada durante o período da COVID-19. Refletimos sobre os impactos causados, sobre as iniciativas dos próprios professores para ter o contato com seus alunos.

P2 – reflete: eu em todas as situações, eu tento tirar algo bom, né? Por mais que aquilo tenha sido ruim porque não adianta a gente ficar só reclamando, ou só chorando... a gente não vai conseguir resolver, se a gente tiver esse tipo de atitude. As minhas atitudes eu prefiro refletir, vê o que a gente pode mudar para melhor, é, por exemplo assim, em situações que são difíceis eu tento assim, não me desesperar. Porque, eu acho que eu sempre digo, só não tem jeito quando a gente morrer, aí não tem mais o que a gente pode fazer mas enquanto isso, eu acho que tem uma solução, alguma coisa que a gente possa fazer para resolver.

P1 – Essa pandemia mudou muita coisa, né? Muita experiência, eu percebi. Uma coisa foi parar de trabalhar. Nossa! Para quem sai de manhã e só chega a noite e se tornou um costume você fica em casa. Não foi fácil. Tive crise de ansiedade, não tava preparada para uma situação dessa, né? Então, e o que eu tirei de proveito disso, né? Foi uma experiência de como você está vivendo com o outro 24 horas.

Também tratamos de como foi se aproximar dos alunos durante a pandemia. E segundo a P1 “nós do AEE, nós temos essa ponte com a mãe. Eu me preocupo muito em ter o telefone da mãe. Porque eu não vou precisar tá aqui falando com o professor do AEE, ele tem as ocupações dele, é um professor do AEE que tem vários alunos, vários contatos. Então, poxa, eu posso diante da impossibilidade posso, eu posso (entrar em contato com a família)”.

Quanto às estratégias, uma delas foi a ideia inicial de contactar as turmas de alunos através de videochamada partiu da P1 e, foi fomentada por outros professores do AEE, pelas próprias famílias dos alunos – com receio de que os mesmos perdessem o contato com a Libras – além da mídia, que segundo P1 que trazia notícias a respeito dos alunos que ainda estavam “perdidos”.

Conforme P1, a parceria com o professor 1 foi muito feliz, onde passavam as atividades do português (L1) para Libras (L2) – adaptação.

P1 – Bora falar de narrativa visual, professor1? Eu vou pegar os textos, as narrativas visuais e você vai contar essa história. Aí a gente começava a fazer os questionamentos com eles (alunos). Quem era quem? Quem era o personagem? Que roupa tá? Por que tá com essa cara? O que aconteceu? Tudo isso. Ele entrava com a Libras e eu entrava com a Língua Portuguesa. E depois, mandando as atividades adaptadas para essas famílias, entendeu? E ele que me forneceu as narrativas visuais que eu mal conhecia. Você entra no site tal:

O menino medroso, A noite sombria. Então ele mandava, eu procurava e aí eu montava os slides. Aí eu montava tudinho no powerpoint, mostrava para ele. E ele, é isso mesmo P2, ele já estudava lá na casa dele e no horário, no dia, a gente entrava. Era essa preocupação porque a família se sentia, assim, como eu te falei, até hoje: Nossa P2, naquele momento, em que eles estavam ali se vendo. Ah muito bom, ele (aluno) participava, esperava aquele momento – umas das mães falando para mim. Esperava aquele momento para ter o contato, para estudar, ver o professor, meus coleguinhas.

Também, segundo P1 e P2, no segundo semestre de 2021, houve uma tentativa de projeto no Programa Bilingue em montar um canal no Youtube a fim de disseminar as informações a respeito da COVID-19 em Libras.

Sobre as dificuldades durante esse período, uma das principais foi a instabilidade da internet, a utilização da plataforma escolhida pela SEMEC pois muitas famílias não possuíam um celular com boa capacidade de memória que suportasse a plataforma – sendo a solução encontrada foi voltar para a vídeo chamada, bem como a falta de familiaridade com as tecnologias (posição da câmera do celular, por exemplo) e/ou a ausência de aparelho de celular ou ainda um aparelho utilizado por a família.

Além disso, a inexistência de um local adequado para que o aluno pudesse assistir a aula pois havia muitas distrações em casa e o não acompanhamento constante da família nas atividades.

Dentre os pontos positivos foram os materiais elaborados e divulgados. Na distribuição desses materiais, se utilizaram tanto as vias virtuais como as físicas: os celulares (via grupos de WhatsApp), as escolas, o CRIE – onde as famílias buscavam esses materiais para que os alunos pudessem realizar as atividades.

A preocupação em não estar presente com este aluno, em estar próximo foi uma fala constante. Onde o desconhecimento a respeito do aprendizado desse aluno estava sendo efetivo era uma inquietação, embora questionassem os pais e pedissem para enviar as fotos das atividades realizadas, o que muitas vezes não ocorria tal retorno.

Também o velado capacitismo feito pela família em forma de “ajuda” nas atividades, onde muitas vezes, quando havia retorno, era nítida que a letra não era do aluno, por exemplo. Onde, segundo P2, as atividades enviadas para os alunos, os pais tinham a ideia de que precisavam retorná-las todas de forma correta, prejudicando assim, a avaliação do aprendizado desse aluno.

A criação de atividades visuais e adaptadas para utilização foi também um dos pontos positivos, como por exemplo, jogo da memória.

Foi observado que o não domínio de Libras por parte de alguns professores do AEE, também prejudicaram o aprendizado dos alunos surdos. O que se agrava também devido a pequena quantidade de intérpretes de Libras para atender todo o município. Segundo a P1, há apenas 8 intérpretes, que embora sejam lotados no CRIE, atendem não somente a SEMEC mas as demandas de outros órgãos da prefeitura.

Encontro 3 – Retomamos as questões referentes às adaptações das atividades.

P1 – Eu tive um aluno C lá da escola, né? Ele é surdo profundo. E aí quando eu dava alguma atividade impressa para ele, ele não dava muita atenção para essa atividade porque eu percebi que ele só queria bandeira. Ele me perguntava se lá na sala do AEE tinha livros sobre bandeiras, né? Aí eu pensei assim, não vou pensar alguma atividade para ele, para que ele aprenda as letras e relacionado com as bandeiras. Aí eu pedi para ela criar assim, pegar as bandeiras, né? Os desenhos, imagens e aí. E aí eu pedi para ela colocar o nome em um quadro assim, por exemplo, para colocar o nome daquela bandeira completo, né? Todos. Aí no outro quadro, pra Ela fazer a mesma coisa: as imagens, só que o nome. Pra ela deixar o quadradinho que a gente botou um velcro porque era pra ele pegar a letra e colar. Qual será a inicial do nome daquela bandeira e aí ele se apaixonou por aquela atividade. Aí foi que ele deu mais atenção, eu não trouxe, esse é inicialmente libras, né? Na atividade, né? Na atividade, assim de libras. Mas eu peguei essa imagem é quando eu trabalhava as letras com ele que aí eu mostrava, né? O sinal daquela letra, quando ele colocava, eu explicava, esse aqui é o A, mostrava, ele tá vendo também a letra A e assim ele foi. Aí como ele gostava de bandeira ele gostou de fazer aquela atividade.

Como percebemos na fala de P1, não basta adaptar as atividades, temos que ter a sensibilidade de perceber os interesses do aluno e moldar e também nos adaptarmos para que se tenha um aprendizado exitoso.

Encontro 4 – Retomamos a conversa sobre as atividades adaptadas, a importância de perceber os interesses dos alunos e, principalmente a comunicação – o saber comunicar.

Iniciamos o questionamento sobre o que eles esperavam desse guia, o que ele deveria conter, como ele deve ser pensado, como deve ser divulgado.

Percebemos que o tema principal fica em torno do saber se comunicar, em sensibilizar o estudante e sua família.

A adaptação das atividades de acordo com os interesses do aluno, quando possível, também, é um assunto recorrente.

Acordamos que seria interessante, ter alguns exemplos de atividades, das mais variadas e que podem ser baseadas nas nossas discussões anteriores.

Foram 4 encontros mas sentimos necessidade de fazer um quinto encontro para que os participantes possam visualizar, o então, caderno didático-pedagógico de metodologias assistivas. Tal encontro ainda será agendado após finalizarmos o produto.

6.1 ANÁLISE DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO

Para analisar as falas dos participantes, utilizaremos os Núcleos de Significação (NS), importante para compreender nossos sujeitos, procedimento que pode nos auxiliar na compreensão de diferentes dimensões dos participantes, como sua história percorrida, seus medos e seus anseios, suas significações.

Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015), os Núcleos de Significação estão estruturados em quatro pilares:

- 1) Leitura flutuante das falas dos sujeitos participantes da pesquisa;
- 2) Levantamento dos pré-indicadores;
- 3) Sistematização dos indicadores;
- 4) Sistematização dos núcleos de significação.

As informações advindas do questionário foram importantes e serviram de base inicial para a compreensão de quem são esses sujeitos participantes da pesquisa. Nessa outra etapa dos Grupos de Discussão com as informações provenientes, organizamos os elementos com o procedimento dos Núcleos de Significação.

Após a aquisição das falas repletas de significados das transcrições dos Grupos de Discussão, iniciou-se uma análise mais aprofundada em busca de ideias e palavras com significados condizentes ou contraditórios que se mostraram nos pré-indicadores, como expressam Aguiar e Ozella (2006, p. 230)

Essas leituras nos permitem destacar e organizar o que chamaríamos de pré-indicadores para a construção dos núcleos futuros. Irão emergindo temas os mais diversos, caracterizados por maior frequência (pela repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas etc. (Aguiar; Ozella, 2006, p. 230)

Ao analisar o conteúdo, é possível ir estabelecendo a organização dos pré-indicadores, seja por meio da sua conexão intrínseca, da sua capacidade de complemento ou das suas diferenças marcantes. Essa prática nos leva a um cenário de menor dispersão e maior coesão,

que representam outro movimento de análise – a organização dos indicadores, sínteses temáticas que condensam a ideia central dos pré-indicadores agrupados. Apesar de ser uma etapa inicial, esta não apenas indica um progresso no processo analítico, mas também uma transição. Já é possível notar um movimento em direção a um foco mais claro e centralizado, que vai nos encaminhando aos núcleos de significação. Magalhães (2021, p. 347) nos esclarece sobre os indicadores:

A organização dos indicadores requer que seja feita a nomenclatura de cada um deles, e, neste esforço de identificar estas sínteses, vamos nos apropriando mais e mais da realidade da pesquisa, junto ao movimento de saturação de determinações que vai acontecendo à medida que nos aprofundamos na compreensão do fenômeno estudado. Se pré-indicadores são teses levantadas sobre a realidade empírica, sendo eles então, a própria expressão falada desta realidade, agora, os indicadores têm a função científica de rebater essas teses, começar a procurar o que há no outro lado da lua, como nos diz Vigotski, ir além da aparência, como nos diz Marx. (Magalhães, 2021, p. 347)

Para Aguiar e Ozella (2006, p. 230), “esse momento já caracteriza uma fase do processo de análise, mesmo que ainda empírica e não interpretativa, mas que ilumina um início de nuclearização”. No contexto da sistematização das falas advindas dos Grupos de Discussão, obtivemos os pré-indicadores, onde agrupamos e sistematizamos os indicadores, conforme o Quadro 6.

Quadro 6 – Pré-indicadores e Indicadores

Pré-indicadores	Indicadores
<p>“Quem conseguia lá em Mosqueiro entrar, ficava. Mas tinha momento que a família não conseguia, cortava a conexão, ficavam preocupados com os dados móveis de lá”. (P1, E1)</p> <p>“E também tinha a questão da interferência, as falhas (de conexão), que travava (a videochamada), acontecia muito.” (P3, E1)</p> <p>“Também, por exemplo, a mãe de um aluno, que foi que ela fez? Ela colocava ele, celular, a cama ficava aqui e aí ela chamava mas aí ele chegava e deitava, preferia deitar e dormir.” (P3, E1)</p> <p>“Tive crise de ansiedade, não tava preparada para uma situação dessa, né? “(P1, E2)</p>	<p>Dificuldades ocasionadas pelo <i>lockdown</i></p>
<p>“pelo mesmo período, né? no segundo semestre, né gente? as escolas, ainda, ficaram decidindo o que fazer [...]”. (P1, E1)</p>	<p>Incertezas e preocupações no trabalho</p>

<p>“No caso dos alunos especiais, no caso dos nossos alunos surdos, acontecia a mesma coisa. A professora da sala de recurso, com o nosso apoio, tá? o Bilingue (<i>inferindo sobre o apoio do Programa Bilingue do CRIE</i>), a gente trabalhava em conjunto. Imprimia a matéria, montava, mandava para ela, ela voltava, a gente imprimia e assim a gente ia fazendo. Assim que a gente trabalhava ... os pais iam buscar esse trabalho adaptado e o aluno fazia em casa.” (P1, E1)</p> <p>“Bora juntar os meus alunos, os teus? Bora dar uma aula online? Nem que seja 30, 40 minutos para eles terem esse contato com a Libras.” (P1, E1)</p> <p>“E aí com os pais foi aquela conversa, até aceitarem. Ah, no primeiro dia de aula, eu daqui mandava o link porque era uma vídeochamada,. O primeiro momento. Entrava em contato com o professor 1, o professor 1 entrava e agora, peraí que vou chamar os pais. Aí ligava para os pais.” (P1, E1)</p>	Estratégias de ensino
<p>“Era quase, parece que ela (<i>se referindo a família</i>) dava até cola, ne? Ajudava até demais. Aquela questão de ter pena. Então acabava ajudando a criança mas na verdade não ajuda, né?” (P3, E1)</p>	A família ajudava até demais
<p>“Bora falar de narrativa visual, professor1? Eu vou pegar os textos, as narrativas visuais e você vai contar essa história. Aí a gente começava a fazer os questionamentos com eles (alunos)” (P1, E2).</p> <p>“Aí eu pedi para ela criar assim, pegar as bandeiras, né? Os desenhos, imagens e aí. E aí eu pedi para ela colocar o nome em um quadro assim, por exemplo, para colocar o nome daquela bandeira completo, né? Todos. Aí no outro quadro, pra Ela fazer a mesma coisa: as imagens, só que o nome. Pra ela deixar o quadradinho que a gente botou um velcro porque era pra ele pegar a letra e colar. Qual será a inicial do nome daquela bandeira e aí ele se apaixonou por aquela atividade. Aí foi que ele deu mais atenção, eu não trouxe, esse é inicialmente libras, né?” (P1, E3)</p>	Atividades adaptadas
<p>“Até o momento que eu fiquei assim: “será que isso tá bom? Só isso? Precisamos fazer uma outra alternativa, esses meninos vão perder o que é mais essencial, que é o contato com a Língua de Sinais. Precisa, precisa... eu bolava as ideias. Até que eu consegui uma parceria com o professor 1.” (P1, E1)</p>	Comunicação

<p>“Mas o certo mesmo seria esse contato visual, nós termos essa estratégia. Essa foi a primeira estratégia que aconteceu.” (P3, E1)</p> <p>“Bora juntar os meus alunos, os teus? Bora dar uma aula online? Nem que seja 30, 40 minutos para eles terem esse contato com a Libras.” (P1,E1)</p>	
---	--

Legenda: * **Participantes:** P1 – Participante 1; P2 – Participante 2; P3 – Participante 3.

* **Encontros:** E1 – Encontro 1; E2 – Encontro 2; E3 – Encontro 3; E4 – Encontro 4.

Fonte: a autora, 2023.

Após a sistematização dos indicadores, partimos para a organização, análise e síntese dos Núcleos de Significação, processo que não é linear e sim dialético, onde a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que representam as significações concebidas pelo sujeito e suas contradições compõem a relação entre as partes e o todo, que se transformam nas atividades desenvolvidas pelo sujeito (Aguiar; Soares; Machado, 2015).

Optamos por aglutinar os indicadores no quadro abaixo, já formando os Núcleos de Significação. (Quadro 7)

Quadro 7 – Indicadores e Núcleos de significação

Indicadores	Núcleos de significação
Dificuldades ocasionadas pelo <i>lockdown</i> + Incertezas e preocupações no trabalho	1 – Incertezas da pandemia – “Mas a gente não sabia como, como é que vai ser, como é que vai entregar o trabalho, como é que vai ser a avaliação na escola”
Estratégias de ensino + Atividades adaptadas + Comunicação	2 - Ensino-aprendizagem – “Ainda usando essa estratégia de ensino com foco. Com foco na Libras, não era Libras verdadeiramente, né? É simplesmente essa leitura labial, esse contato, essa percepção de como é, é essa interação na Libras. Então a gente vai vendo que ele vai desenvolvendo na comunicação e se não conseguir, a gente vai criando jeito, fazendo perguntas, ver como é que responde.”
Capacitismo + Comunicação	3 – Capacitismo – “Ajudava até demais. Aquela questão de ter pena.”

Fonte: a autora, 2024.

A compreensão das significações deste grupo de professores pesquisados, no que tange o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos durante o período pandêmico, se torna possível através dos Núcleos de Significação, que permitem através da análise, a descrição e

organização dos argumentos das falas dos sujeitos, carregados de sentidos e significados. Assim afirmam Aguiar e Ozella (2006, p. 231), sobre o movimento de análise:

É nesse momento que, efetivamente, iniciamos o processo de análise e avançamos do empírico para o interpretativo, apesar de todo o procedimento ser, desde o início da entrevista, um processo construtivo/interpretativo. Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas. (Aguiar; Ozella, 2006, p.231).

Recordamos que a pandemia afetou a vida de todos de diferentes formas. Para as pessoas com deficiência, a luta contínua pela inclusão encontrou e, ainda tem encontrado, uma série de obstáculos, principalmente em questões como os cuidados de saúde, o acesso ao emprego e à educação.

Ao analisarmos a apreensão das significações deste grupo de professores, estruturamos os Núcleos de Significação, próximo movimento de síntese na análise.

Núcleo 1 – Incertezas da pandemia – “Mas a gente não sabia como, como é que vai ser, como é que vai entregar o trabalho, como é que vai ser a avaliação na escola”

As incertezas advindas desde o início das primeiras notícias sobre a COVID-19 e a rápida propagação da doença, trouxe à tona uma série de discussões a respeito da falta de preparo do poder público em lidar com situações emergenciais de grandes proporções, por exemplo.

O país não conta com estratégias públicas de longo prazo para enfrentar, atravessar e sair da crise. Mesmo **as políticas de distanciamento social estão sendo realizadas sem nenhum tipo de coordenação federal.** (*grifo nosso*) A comunidade científica tem assessorado alguns governos estaduais na definição dessas medidas, o que vem sendo importante. Mas no âmbito federal, embora o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicações e Correios (MCTIC) tenha criado a chamada Rede Vírus, para reunir especialistas em saúde, nada indica que esta rede esteja sendo ouvida para elaborar políticas consistentes e cientificamente embasadas de enfrentamento à pandemia. (Falta [...], 2020).

O Rio já deveria ter entrado em *lockdown* há, pelo menos, duas semanas. Infelizmente as consequências do coronavírus caíram sobre os médicos. **A responsabilidade é do poder público.** (*grifo nosso*) (Gullino et al, 2020)

A taxa de progressão é assustadora. Não sei se a população já percebeu o quanto é grave a nossa situação. Esta falta de adesão a medidas de isolamento social deve-se, em boa parte, à **resistência do governo federal diante do**

combate à pandemia (*grifo nosso*) — lamenta a bióloga Natália Pasternak (Gullino et al, 2020)

O despreparo das instituições públicas, aqui se tratando da esfera municipal, também fica evidente nas falas dos professores:

Que não serve ajuda de Secretaria, da SEMEC, nós não tivemos esse apoio da secretaria. Era aqui do CRIE (P1, E1)

Invisível, invisível, um trabalho que não aparece, que não teve ajuda, internet. (P2, E1).

Teve algumas orientações que nós tivemos de como trabalhar, de como fazer, mas aquele apoio mesmo, de verdade, efetivamente, nós não tivemos (P1, E1)

A gente ficou assim, de mão de mãos atadas, porque a gente não sabia o que fazer. (P3, E1).

Então eu posso falar, foi uma falta de organização, uma falta de apoio. Assim, porque, por exemplo, eu também trabalho em outra instituição particular. E aí eu tive esse apoio lá, foi possível trabalhar, ensinar a língua de sinais, eu consegui trabalhar a distância nessa instituição particular.(P1,E1).

A falta de informações claras e a volatilidade das medidas de saúde pública contribuíram para um clima de insegurança generalizado, ampliando o estresse e a ansiedade entre a população. Essa falta de previsibilidade teve impactos diretos na qualidade de vida e na habilidade das pessoas de enfrentar os desafios do isolamento e das restrições sociais.

As circunstâncias da disseminação a respeito da doença do coronavírus que foram desde a propagação de notícias falsas (*fake news*/desinformação) ou a falta de ampla divulgação de orientações adequadas, como por exemplo, para as PcD – fossem a audiodescrição, Libras ou, ainda, o uso de legendas - sobre os acontecimentos que estavam ocorrendo, deixou grande parte da população sem saber como lidar com a situação que se apresentava, como nos mostra a Agência Senado (2021)

Tão rápidas e destrutivas quanto o próprio coronavírus, as notícias falsas (*fake news*) têm prestado um grande desserviço no enfrentamento à pandemia, enquanto, na contramão, as campanhas de comunicação sobre a covid-19 caminham a passos lentos. (Agência do Senado, 2021).

No que tange às pessoas com deficiência, corroboram Pereira *et al*:

Acredita-se que as pessoas com deficiência (PcD) estão entre os coletivos mais afetados pela Covid-19. (*grifo nosso*) Pouco se sabe sobre as consequências e as respostas dadas para esse grupo populacional. O histórico

de discriminação, as diferentes formas de reconhecer e registrar a deficiência, a lacuna de informações confiáveis em bancos oficiais de dados, a falta de políticas públicas e a ausência de espaços efetivos de participação podem auxiliar na compreensão da invisibilidade sistemática das PcD revelada pela crise do coronavírus. (Pereira et al, 2021, p.1).

Ainda se tratando de PcD e, especificamente de pessoas surdas, a pandemia expôs ainda mais as vulnerabilidades enfrentadas, principalmente no que concerne à acessibilidade na comunicação, como nos mostram Pedrosa e Ferreira (2020):

A maior preocupação para essas pessoas é a falta de informação. A pior barreira para os surdos é a acessibilidade comunicacional. Com isso, a secretaria fez cartilhas acessíveis para pessoas cegas em html e também para pessoas surdas com tradução e interpretação em Língua Brasileira de Sinais. Outro desafio é como pensar em educação nesse período. A acessibilidade comunicacional é ainda frágil no nosso país. É importante que estados e municípios façam suas leis para garantir essa acessibilidade. (Pedrosa; Ferreira, 2020).

A preocupação externada por P1, fica evidente em sua fala – “Esses meninos vão perder o mais essencial, que é o contato da língua de sinais” (P1, E1), demonstrando a importância da comunicação para os alunos surdos.

Além disso, as incertezas por não saber até quando esta pandemia perduraria, de como lidar com o isolamento, o estresse, o enfrentamento do luto devido à perda de pessoas próximas, despontaram ou agravaram doenças de ordem psíquica, como ansiedade, pânico, fobias e ainda não mensuramos os impactos provenientes desta pandemia, como revelam os dados da Organização Panamericana de Saúde (2020), “em 2020, durante a pandemia da COVID-19, os transtornos depressivos graves aumentaram em 35% e os transtornos de ansiedade em 32%.”. Os professores também relataram sofrer psicologicamente com essas incertezas.

Não foi fácil. Tive crise de ansiedade, não tava preparada para uma situação dessa, né? (P2, E1).

Em relação a essa pandemia, então, até desenvolvi umas síndromes de pânico. (P1, E1).

Quando analisamos o **Núcleo 1 – Incertezas da pandemia**, observamos falas carregadas de sentimentos e as dificuldades que o período pandêmico ocasionou e que, ainda, impacta na vida desses professores.

Esses aspectos destacam a importância de políticas públicas mais abrangentes e sensíveis às necessidades diversas da população durante crises como a pandemia da Covid-19. Ações que priorizem a saúde mental, a comunicação inclusiva e o acesso equitativo à educação são fundamentais para garantir o bem-estar e o desenvolvimento de todos, especialmente em momentos de desafio coletivo.

Núcleo 2 - Ensino-aprendizagem – “Ainda usando essa estratégia de ensino com foco. Com foco na Libras, não era Libras verdadeiramente, né? É simplesmente essa leitura labial, esse contato, essa percepção de como é, é essa interação na Libras. Então a gente vai vendo que ele vai desenvolvendo na comunicação e se não conseguir, a gente vai criando jeito, fazendo perguntas, ver como é que responde.”

Durante a pandemia do coronavírus, a educação de alunos surdos na rede municipal, enfrentou desafios significativos, assim como ocorreu em outras partes do mundo. O ensino remoto emergencial exigiu adaptações rápidas e eficazes para garantir a continuidade do aprendizado para todos os alunos, o que deveria incluir uma atenção especial àqueles com necessidades específicas. Infelizmente, como foi abordado anteriormente, a omissão do poder público dificultou essas ações.

Porque não adianta a gente ficar só reclamando ou só chorando, porque a gente só vai ficar mesmo reclamando, chorando, porque a gente não vai conseguir resolver, né? Se a gente tiver esse tipo de atitude, é a minhas atitudes eu prefiro, né? É refletir, e o que que a gente pode mudar, né? Para melhor, é, por exemplo, assim, situações que são difíceis, não é? Eu tento assim não me desesperar. (P2, E2).

Tá certo que não é perfeito, [...] mas mesmo assim eu tenho aprendido muitas coisas, né? (P2, E2).

Aqui no CRIE que eu me lembro, deixaram a gente assim, né? Fica em casa, vamos ver. Então ficou um momento ainda em casa, ainda vendo o que que você vai ver. Ficamos em casa e a gente preocupada. (P2, E2).

Mesmo diante de todas as angústias e dificuldades encontradas, os próprios professores se organizaram criando estratégias de ensino-aprendizagem, a fim de que seus alunos não perdessem conteúdos e nem o contato com a Libras, fundamental para o aprendizado deles.

A iniciativa de organização dos professores, fica muito clara na fala de P1: “Bora que a gente mais quer organizar, né? Como é que vai ser, como é que vai estar?” pois, até o momento, os professores estavam aguardando orientações: “Porque eles estavam [CRIE], eu acho que, aguardando orientações, né? Do governo pra poder sair” (P2, E2).

Dessa forma os professores iniciaram suas atividades no segundo semestre, mesmo sem o total apoio da Secretaria:

Foi o segundo semestre mesmo, então tinha que mandar para os pais, né? É deixar mandar para a escola ou deixava com a professora da sala de recurso. Na escola imprimia ou mandava para casa, imprimiam e mandavam para a escola. (P1, E2).

Também online, né? Que a gente poderia fazer por vídeo chamada. por Google Meet. (P2, E2).

E devido aos profissionais trabalharem em uma relação muito próxima à família, a retomada de contato com os alunos com deficiência foi, de certa forma, facilitada.

Nós do AEE, nós temos essa ponte com a mãe e eu me preocupo muito em ter telefone da mãe porque não vou precisar estar aqui falando com o professor do AEE. Ele tem as ocupações dele. É um professor do AEE que tem vários alunos, vários contatos. Então, poxa, eu posso tomar essa responsabilidade, não posso? Então, eu posso. Então, não, eu faço assim nessa, até ele deve fazer também. Então a gente faz esse contato direto com a família, com a família que a gente faz o contato. (P1, E2).

Bem em cima da família, é com ela que eu converso, dá, não dá pra ser. Dá pra ser por videochamada? Quando é que a gente pode isso? Qual o melhor horário pra você? De tudo isso é direto com a família, eu trabalho desse jeito. (P1, E2).

Nas falas acima podemos perceber o comprometimento e a preocupação dessa professora com seus alunos. A colaboração entre a escola e a família se mostrou ainda mais importante durante a pandemia. As famílias precisaram de orientações sobre como apoiar o aprendizado em casa, incluindo o uso de tecnologias adaptadas e estratégias para motivar e manter os alunos surdos envolvidos nas atividades escolares.

Aqui lembramos que os núcleos possuem a intenção de análise das falas dos professores participantes da pesquisa, sendo estas, um fenômeno intrínseco das relações sociais e históricas que estabelecem os sujeitos e suas expressões (Aguiar; Aranha; Soares, 2021).

No contexto da educação, as pessoas surdas enfrentaram desafios específicos durante o confinamento. A transição para o ensino remoto muitas vezes não considerou adequadamente

suas necessidades de comunicação e acesso à informação. A falta de intérpretes de Libras, recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas inclusivas deixou muitos alunos surdos em situação de desvantagem, comprometendo seu aprendizado e seu desenvolvimento.

As atividades adaptadas a fim de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, envolvendo os professores foi ímpar na tentativa de minimizar o déficit de aprendizado ocasionado pela COVID-19.

Foi seu, assim eu fiquei preocupada [...] porque eu ouvia dos próprios pais e da sala de recurso: “P1 e a Libras dele como é que vai ficar? não ficar perdido?” (P1, E2).

Vamos fazer uma parceria com o Prof. 1 [professor surdo], será que ele toparia, né? [...] E aí eu fiz o convite e ele: “P1, eu topo!”, foi aí que a gente conseguiu essa parceria com ele e aí em casa eu fiz o material. Foi daí que saiu o português para libras, né? Da libras, português, L2. Eu pegava os textos: Bora falar sobre narrativa visual Prof 1?. As narrativas visuais que você vai contar essa história. A gente vai começando, fazer os questionamentos com a gente, quem era, quem é o personagem, que roupa que tava, por que está com essa cara, porque ele tá fazendo isso, o que aconteceu, aonde aconteceu. Tudo isso, então, partiu e aí a gente? Ele entrava com a libras e aí eu entrava com a língua portuguesa, depois mandando as atividades adaptada para essa família, entendeu? (P1, E2).

Contato é não, porque assim os se os alunos ouvintes já ficaram perdidos, a escola ficou perdida, a gente já ficou perdido. Com a questão da surdez, a gente via muitos materiais, eles não eram adaptados. (P2, E2).

O material foi montado, o material foi divulgado, enviado porque até pelo celular mesmo. Não é? às vezes para escola ou às vezes aqui pelo CRIE. E a família levava, né? (P1, E2).

Porque, por exemplo, tem jogo da memória, que tem o de frutas, né? Aí tem a imagem da fruta e o nome daquela fruta. Aí também tem sílabas que aparece a imagem, aí tem que marcar qual é a primeira sílaba. Aí então isso me ajudou porque distante, né? Longe, aí a gente tinha que mostrar e aí eu tinha uma referência pra tá apontando, pra tá perguntando: qual era a sílaba? Eu dizia, é a primeira, B com A ou C com A ou D com A. E eles tinham que me dizer, né? Então dava para entender se ele estava entendendo, se ele não estava entendendo. (P2, E2).

Quanto no atendimento online, ter algo assim, né? Concreto para mostrar para eles, porque eles não estão podendo pegar, né? Naquele material, mas pelo menos eles iriam visualizar. (P2, E2).

O jogo da memória também aí nesse jogo da memória, trabalhei a imagem. É por exemplo, assim banana aí no outro, a palavra banana. Então, ele acertava quando ele tirava a imagem e a palavra né? E aí também eu aproveitava para inserir a Libras, né? Dá para trabalhar com todos, muitos alunos, né? E

também, eu fiz um que eu até coloquei também a minha foto para ele entender e coloquei a minha foto e eu coloquei meu nome também, né? pra ir identificar também, né? Cada pessoa tem um nome, aí está a trabalhar para ele também, o nome dele. (P2, E2).

Percebemos no **Núcleo 2 - Ensino-aprendizagem**, que algumas das diferentes estratégias que os professores desenvolveram a fim de que os seus alunos continuassem a ter contato com a Libras: a adaptação das atividades de acordo com os interesses do aluno, quando possível; a importância da comunicação e prática da língua; as diferentes formas de trabalhar os conteúdos, sendo através de videochamadas, atividades impressas, criação de jogos, de narrativas, etc.

Manter uma comunicação constante com os alunos surdos foi crucial, uso frequente de feedback visual e em LIBRAS para confirmar a compreensão dos conteúdos, incentivando a interação. Atividades adaptadas, os jogos educativos foram uma tentativa de ajudar a manter os alunos engajados no processo de ensino-aprendizagem.

Durante este período desafiador, a flexibilidade e a capacidade de adaptação às circunstâncias dos educadores que estavam dispostos a modificar planos de aula, experimentar novas ferramentas e abordagens, e responder às necessidades específicas de seus alunos surdos foi fundamental.

Núcleo 3 – Capacitismo – “Ajudava até demais. Aquela questão de ter pena.”

Capacitismo é uma forma de discriminação e preconceito social dirigido a pessoas com deficiência, manifestando-se através de atitudes, estereótipos e comportamentos que desvalorizam e limitam os indivíduos tendo por base suas deficiências ou necessidades específicas diferenciadas. Essa discriminação pode ser explícita ou mais sutil e, infelizmente, reflete uma visão de mundo onde as pessoas são avaliadas principalmente por sua capacidade física e produtiva, minimizando ou ignorando o valor e a contribuição de indivíduos que não se encaixam nesses padrões convencionais.

O capacitismo, como fenômeno sócio-histórico, é profundamente enraizado nas estruturas sociais e culturais e reflete as concepções históricas sobre corpo, saúde e normalidade. Historicamente, pessoas com deficiência foram frequentemente marginalizadas, institucionalizadas e excluídas de participações significativas na sociedade. Essa marginalização baseia-se na ideia de que pessoas com deficiência são menos capazes, refletindo

uma longa história de normas sociais que valorizam certos tipos de competências em detrimento de outras (Magalhães, 2022).

A relação sócio-histórica do capacitismo também pode ser vista na evolução das leis e políticas públicas. Com o tempo, movimentos de direitos civis e de PcD começaram a desafiar essas noções e a lutar por direitos equitativos, autonomia e inclusão. Essas transformações mostram uma mudança gradual na percepção da sociedade sobre as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos. Assim, a história do capacitismo é também a história das lutas contra essa discriminação e pela reivindicação de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Na surdez, manifesta-se frequentemente através da suposição errônea de que indivíduos surdos são incapazes de realizar tarefas ou participar plenamente da sociedade devido à sua incapacidade de ouvir. Essa percepção pode levar à exclusão em ambientes educacionais, profissionais e sociais, onde a comunicação auditiva é priorizada, ignorando-se a competência e a eficácia da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e de outras formas de comunicação visual. Tal discriminação não só subestima o potencial dos surdos, mas também impede o reconhecimento de suas habilidades únicas e perspectivas valiosas.

Que foi uma estratégia, né? Uma estratégia assim, mais espontânea, mas que nós nos sentássemos. Mas e ela senta-se com esse aluno, mostrasse a cor azul e ensinasse o sinal, né? Através aqui da videochamada aí, entregava para ela um papel, né? Uma apostila, né, foi uma apostila. Mas a mãe também estava difícil de aprender. Eu fui dando dicas e informações. Você me entende? Só que era a distância o momento, né? Aula para mãe e para o aluno. Primeiro, eu dava para a mãe, né? por causa da idade do aluno, por exemplo, tinha 6, 7 anos mais ou menos. Tinha como ensinar, então essa atividade, essa estratégia era para ela aprender, mas ela não conseguia, você me entende? Aí o que aconteceu antes? Ainda usando essa estratégia de ensino com foco. Com foco na Libras, não era Libras verdadeiramente né?. É simplesmente essa leitura labial, esse contato, essa percepção de como é, é essa interação na Libras. Então a gente vai vendo que ele vai desenvolvendo na comunicação e se não conseguir, a gente vai criando jeito, fazendo perguntas, ver como é que responde. Então essa interação comunicacional que acontecia. (P3, E3).

No âmbito familiar, o capacitismo ocorre onde se deveria oferecer suporte e aceitação incondicionais. Familiares podem, muitas vezes sem intenção, impor limitações aos membros com deficiência ao subestimarem suas habilidades ou ao superprotegê-los, impedindo que desenvolvam sua autonomia e habilidades. Esse tipo de comportamento pode refletir uma crença de que a deficiência é uma barreira intransponível para a participação plena na vida social, educacional ou profissional. A superproteção, embora geralmente originada do cuidado

e preocupação, pode restringir o crescimento pessoal do indivíduo e reforçar a ideia de que a deficiência é algo a ser corrigido ou que torna a pessoa menos capaz.

Aqui, revela-se a apreensão de P1 quanto ao aprendizado de seu aluno por não estar perto:

Um fato interessante também que eu detectei, eu não sei se ele está aprendendo lá, porque não estou perto dele. Porque eu dizia para a mãe, olha, vai ser dessa e dessa maneira. Aí a mãe tá, mas aí na hora e aí tirou foto?, Tire foto, mande vídeo. Ele está aprendendo? O que que tu achou? Ele tá aprendendo, tá legal, tá tudo bem, fez. [se referindo as respostas da mãe]. Era assim. Como é o nosso olhar, o nosso olhar é diferente, né? [se referindo ao olhar do professor]. (P1, E2).

Já P2, identifica nas atividades entregues, mesmo de forma impressa – para aquelas famílias que não possuíam celular – que ou a família que não retorna sobre o aprendizado e as atividades requeridas, ou que preenche tais exercícios na ânsia de “ajudar” o aluno a ter uma boa avaliação.

Numa escola tinha uma aluna surda, era S. Só que na família não tinha celular, né? Então, a gente eu tinha que preparar as atividades pra ela, impressa e a mãe dela ir buscar. Só que a gente não tinha esse retorno dessa atividade. A gente fazia nossa parte de enviar. A gente cobrava para retornar para a gente verificar se fez. Mas em alguns casos, acontecia da própria família nem fazer as atividades ou quando retornava. (P2, E2).

É, mas a gente via que é o aluno. A gente já conhecia o aluno ali, não estava naquele nível de acertar, fazer tudo direitinho. (P2, E2).

Nem mudava a letra, vai. Era diferente, né? Porque a gente conhecia agora. [se referindo a letra do aluno]. (P1, E2).

Os pais achavam assim, que eles tinham que, que a atividade que a gente tinha mandado, ele [se referindo ao aluno] tinha que trazer tudo certo, né? Mas não era isso. A gente mandava para que o aluno estudasse, para que ele aprendesse, mas, na verdade, quando retornava, não foi. (P2, E2).

Não vinha como era, vinha tudo certo, né? Alguém que é o pai ou a mãe, que já tem um nível maior de escolaridade fazia. Então essa é a parte negativa, né?, que eu via. Porque eles achavam assim, se eu não devolver isso aqui, tudo pronto, tudo feito do certo, meu filho não vai passar. Eu acho que era isso que eu entendia desse retorno, né? E por mais que a gente explicasse, né, até falava assim, se ele não der conta de fazer tudo, mas aí não tem problema, você diga, olha, ele não conseguiu fazer isso aqui é melhor do que tudo pronto, né? Para avaliar porque eu só vou saber se ele está conseguindo ou se eu vou ter que mudar, né? Sabendo que se realmente foi a criança que fez ou mesmo que ajuda, mas que ela tenha feito. (P2, E2).

Na educação, o capacitismo manifesta-se através de barreiras, atitudes e práticas que discriminam ou excluem alunos com deficiência, impedindo-os de acessar plenamente oportunidades educacionais. Essas barreiras podem ser físicas, como a falta de instalações acessíveis, ou pedagógicas, como currículos e métodos de ensino que não consideram as diversas necessidades de aprendizado. Além disso, muitas vezes há uma expectativa reduzida em relação ao desempenho acadêmico de estudantes com deficiências, baseada na suposição errônea de que suas competências intelectuais são limitadas pela sua condição física ou sensorial.

Aí também a parte negativa, que assim a criança com deficiência, às vezes, ela não sabe nem se o caderno está certo assim, né? Às vezes ela faz assim, sai de cabeça para baixo. Quando a gente está perto a gente vira, né? A gente diz também a linha, tudinho e eles eram deixados sozinhos ali. (P2, E2).

Para combater o capacitismo na educação, é crucial implementar uma abordagem inclusiva que torne o ambiente, os materiais e as estratégias de ensino acessíveis para atender a todos os alunos. Isso inclui a formação de professores em práticas pedagógicas inclusivas, o uso de tecnologias assistivas, e a criação de políticas que promovam igualdade e respeito pela diversidade.

Ao analisarmos **Núcleo 3**, infelizmente, este nos remete para as famílias que, na tentativa de ajudar o aluno, acabam por não deixar que fizesse as atividades por si só, revelando a intenção de que precisavam enviar de forma correta. Além disso, o desconhecimento, algumas vezes da Libras pelos familiares também prejudicava o aprendizado.

Promover uma cultura escolar que valorize a diversidade em todas as suas diferentes formas é fundamental para dismantelar preconceitos e construir uma comunidade educacional mais justa e igualitária. É crucial desafiar essas noções preconcebidas, promovendo uma maior inclusão, acessibilidade e igualdade de oportunidades para pessoas surdas em todos os aspectos da vida.

Análise internúcleos

Nossa pesquisa teve o propósito principal de apreender as significações de um grupo de professores da rede de ensino municipal acerca dos processos de ensino-aprendizagem de alunos surdos e, também conhecer as condições objetivas e subjetivas da realidade deste grupo, identificando os possíveis elementos que facilitaram e/ou dificultaram o processo de ensino

remoto a alunos surdos por parte dos professores, descrevendo as estratégias educacionais desenvolvidas.

Para tanto, foi elaborado um questionário semiaberto para identificar o perfil desses professores, onde dos 5 professores que cumpriam os requisitos de atenderem simultaneamente nas escolas municipais e no Centro de Referência em Inclusão Educacional (CRIE) e atuarem com alunos surdos durante o isolamento social na pandemia de Covid-19, apenas 3 se dispuseram a participar de nossa pesquisa. Após o aceite e o preenchimento do TCLE e o do questionário, prosseguimos para o agendamento dos quatro encontros para o Grupo de Discussão.

Posterior à análise intranúcleos, prosseguimos com o movimento de análise internúcleos, na busca de compreender de forma mais aprofundada as determinações que constituem as significações dos participantes. A análise internúcleos se dá através das relações dialéticas estabelecidas entre os Núcleos de Significação gerados por nossa pesquisa, que se manifestaram através das significações emergidas das falas do grupo de professores, como demonstram Aguiar, Aranha e Soares:

É essencial reafirmar que as significações produzidas e apreendidas são únicas, organizam e sintetizam as suas experiências, afetos, modos de pensar e agir, porém, não podem jamais ser compreendidas em si mesmas, mas sim como significações que, ao mesmo tempo que são singulares, contam e expressam o grupo de gestores, o espaço escolar, enfim, a dimensão subjetiva da gestão escolar dessas três escolas, do mesmo modo que as condições históricas, políticas e sociais que as constituem. (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p.12).

Quando analisamos o Núcleo 1 – Incertezas da pandemia – “Mas a gente não sabia como, como é que vai ser, como é que vai entregar o trabalho, como é que vai ser a avaliação na escola”, percebemos que a pandemia de COVID-19 trouxe consigo uma série de incertezas que permearam diferentes aspectos da vida cotidiana, desde saúde pública e segurança até impactos econômicos e sociais. Sob a ótica da psicologia sócio-histórica, que se preocupa em compreender como os processos sociais e históricos dos sujeitos, é essencial considerar como as narrativas coletivas

P3 - [...] as coisas foram crescendo, as informações e realmente eu não acreditava ... não acreditava na gravidade do problema.

P2 – Eu em todas as situações, eu tento tirar algo bom, né? Por mais que aquilo tenha sido ruim porque não adianta a gente ficar só reclamando, ou só chorando... a gente não vai conseguir resolver, se a gente tiver esse tipo de

atitude. As minhas atitudes eu prefiro refletir, vê o que a gente pode mudar para melhor, é, por exemplo assim, em situações que são difíceis eu tento assim, não me desesperar. Porque, eu acho que eu sempre digo, só não tem jeito quando a gente morrer, aí não tem mais o que a gente pode fazer mas enquanto isso, eu acho que tem uma solução, alguma coisa que a gente possa fazer para resolver.

P1 – Essa pandemia mudou muita coisa, né? Muita experiência, eu percebi. Uma coisa foi parar de trabalhar. Nossa! Para quem sai de manhã e só chega a noite e se tornou um costume você fica em casa. Não foi fácil. Tive crise de ansiedade, não tava preparada para uma situação dessa, né? Então, e o que eu tirei de proveito disso, né? Foi uma experiência de como você está vivendo com o outro 24 horas.

Identificamos nas falas, a incredulidade dos acontecimentos que estavam ocorrendo no momento, bem como a tentativa de “tirar proveito” da situação que se apresentava mediante das incertezas.

Incertezas essas, corroboradas pela omissão do poder público em tomar medidas rápidas e emergenciais diante da crise mundial de saúde que se apresentava, reforçadas também pelas falsas notícias vinculadas pelas redes sociais.

Percebemos na análise dos Núcleos: 1 – Incertezas da pandemia e 2 – Ensino-aprendizagem, o movimento dos professores de procurar alternativas para que seus alunos, mesmo com o distanciamento social, não perdessem o contato com a Libras ou tivessem algum déficit de aprendizado.

Mas só isso tá bom? só isso? Precisamos fazer uma outra alternativa. Esses meninos vão perder o mais essencial, que é o contato da língua de sinais. (P1)

As escolas, ainda, ficaram decidindo o que fazer ... No primeiro momento foi, os professores, nós trabalhamos no atendimento especializado na sala de recurso, só tinha esse contato com a sala de recurso. (P1)

A opção da escola, para os alunos da sala regular, o professor criou um grupo de WhatsApp e mandava a atividade por lá. Quando a família não podia imprimir, a escola imprimia. O professor vinha e deixava lá. (P1)

No caso dos alunos especiais, no caso dos nossos alunos surdos, acontecia a mesma coisa. A professora da sala de recurso, com o nosso apoio, tá? o Bilingue (*inferindo sobre o apoio do Programa Bilingue do CRIE*), a gente trabalhava em conjunto. Imprimia a matéria, montava, mandava para ela, ela voltava, a gente imprimia e assim a gente ia fazendo. Assim que a gente trabalhava ... os pais iam buscar esse trabalho adaptado e o aluno fazia em casa. A gente pedia para o pai bater foto e foi. Até o momento que eu fiquei assim: “será que isso tá bom? Só isso? Precisamos fazer uma outra alternativa, esses meninos vão perder o que é mais essencial, que é o contato com a Língua de Sinais. Precisa, precisa... eu bolava as ideias. Até que eu consegui uma parceria com o professor 1. (P1)

Bora juntar os meus alunos, os teus? Bora dar uma aula online? Nem que seja 30, 40 minutos para eles terem esse contato com a Libras. Eu precisava de um professor surdo porque eu acho muito importante, porque é o diálogo entre ... é o diálogo que eu mantinha com os professores (P1)

Mas mesmo esses professores comprometidos para que seus alunos mantivessem o contato com a Libras, fizessem as atividades adaptadas e tivessem apoio das famílias, percebemos algumas falas a respeito do envolvimento dos demais educadores.

Assim, não é só responsabilidade da nossa equipe, né? O professor da sala do AEE, ele também, ele tem essa responsabilidade porque o aluno ele não é só nosso, porque é da nossa, nas realizamos, é nosso papel, né? A gente tem que realizar o atendimento desses alunos surdos. Tanto que aqui no CRIE mesmo são poucos os programas que têm certa função de fazer o atendimento. (P2)

Porque é uma série de questões que a gente precisa ver. Por exemplo, como é que o aluno surdo, ele está ali sozinho em uma escola, ele não consegue desenvolver, mas a partir do momento, por exemplo, mesmo colocando a presença do intérprete, ele não consegue. Por exemplo, eu sou acostumado a dizer o que a culpa é do professor, porque o professor e não compreende como funciona o trabalho. O professor, ele usa a língua portuguesa. Então o professor, ele precisa estar atento a essas práticas de todo dia de mudar, sejam elas na hora e também em Libras. Mas ele não tem esse conhecimento em Libras, entendeu? (P3)

Eu fico imaginando que o grande problema é a dificuldade que esse aluno em se encontrar sozinho ali, então a gente precisa inserir. Como eu sempre falo da questão de ter uma outra pessoa que tenha o par linguístico com ele, certo, que esteja junto com ele, que use a mesma língua. E aí sim, e se ela não consegue desenvolver? Mas aí, quando que o grande problema é a dificuldade que esse aluno em se encontra sozinho ali, então a gente precisa inserir. Como eu sempre falo da questão de ter uma outra pessoa que tenha o par linguístico com ele, certo, que esteja junto com ele, que use a mesma língua. E aí sim, esse aluno consegue desenvolver. Mas aí, quando ele está sozinho, ele não tem esse desenvolvimento, porque a língua ali, em foco é a língua portuguesa. Então eu acredito que isso é muito ruim, principalmente para mim, na minha opinião. Por exemplo, do que não ter o professor que não sabe Libras, né? O pior para mim é o que? Ele ficar sozinho, entendeu? Por quê?

Porque ele fica lá parado. O aluno não sabe nada, não interage, não sabe português, então ele não tem nenhuma uma língua ali. (P3)

Aqui, conforme a última fala acima (P3) retomamos a importância da comunicação, mas a comunicação efetiva e adequada para os surdos, seja ela para amenizar as incertezas da pandemia (Núcleo 1), melhorar o ensino-aprendizagem (Núcleo 2) ou acabar com o capacitismo (Núcleo 3). Segundo P3, somente com a comunicação em Libras por todos os professores, não

somente os que atendem no AEE, haverá a possibilidade do aluno surdo se desenvolver plenamente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS?!... AINDA TEMOS UM LONGO CAMINHO A PERCORRER!

Almejamos que esse trabalho tenha contribuído para uma melhor compreensão de como foi o processo de ensino-aprendizagem durante o período de pandemia, como se deu o ensino remoto para os alunos surdos em uma escola da rede pública municipal de Belém. A intenção foi conhecer esta realidade de contradições que se deu na educação durante o isolamento.

A educação de alunos surdos na rede municipal enfrentou diversos desafios e particularidades, assim como em outras regiões do Brasil: a falta de recursos e infraestrutura tanto para os professores como para as famílias dos alunos surdos durante o isolamento, a carência de formação de professores aptos em Libras e com conhecimentos de adaptação pedagógica; as dificuldades de inclusão escolar mediante os desafios de comunicação; em alguns casos, a pouca participação dos pais em acompanhar o desenvolvimento do aluno surdo; a necessidade de adaptações curriculares.

A pandemia de COVID-19 proporcionou um contexto único para a análise da interseção entre crises globais e práticas educacionais. Visto com as lentes do materialismo histórico-dialético, proposto por Marx e Engels, permite compreender como fenômenos sócio-históricos impactam e estruturam a constituição das significações dos sujeitos.

A pandemia não apenas desafiou os sistemas de ensino, mas também expôs e ampliou desigualdades preexistentes, ressaltando a necessidade de uma abordagem educacional que considere as realidades sociais e econômicas dos alunos.

Através da perspectiva de Vigotski sobre a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, foi possível analisar como as interrelações entre alunos e educadores são essenciais para a construção do conhecimento. Enfatizamos a importância da mediação social no processo de aprendizagem, que durante a pandemia teve que ser reconfigurada devido à falta de contato físico. Para alunos com deficiência, como os surdos, isto impôs desafios adicionais, pois a mediação necessária envolve não apenas conteúdos meramente adaptados, mas também a garantia de acessibilidade comunicativa através da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Neste contexto, as estratégias de ensino-aprendizagem necessitaram incorporar tecnologias e métodos que facilitassem o ensino a distância. As práticas educativas tiveram que ser profundamente dialéticas, no sentido marxista, coerentes às novas realidades impostas pela pandemia e buscando superar as contradições entre as necessidades educacionais dos alunos e as possibilidades práticas.

Aguiar contribui para essa discussão ao destacar a importância dos núcleos de significação na análise das interrelações. Os núcleos de significação são fundamentais para compreensão de como os professores constroem o conhecimento de forma coletiva e dialética, a partir das significações compartilhadas em um grupo.

Na perspectiva materialista histórico-dialética, no caminho em que criamos na educação as mediações importantes a transformações radicais, podemos oferecer um caminho para desenvolver práticas educativas que promovam uma educação verdadeiramente inclusiva, considerando as necessidades de todos os alunos e revelando a complexidade e a necessidade de tornar os processos de ensino-aprendizagem acessíveis para atender a diversidade. Destacamos a importância de práticas pedagógicas que sejam flexíveis, responsivas e inclusivas, capazes de superar os desafios e de promover um ambiente de aprendizado que valorize e atenda às necessidades de todos os estudantes.

7.1 HÁ AINDA UM LONGO CAMINHO A SE PERCORRER

A educação de alunos surdos enfrentou desafios significativos durante a pandemia de COVID-19, principalmente devido à transição para o ensino remoto e às barreiras comunicativas que isso implica. A seguir, pontuaremos algumas estratégias e atividades adaptadas para o ensino-aprendizagem de alunos surdos nesse contexto, enfatizando a importância da comunicação em LIBRAS e a adaptação de conteúdos:

1. **Uso de LIBRAS:** A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é fundamental na educação de surdos, pois é sua principal forma de comunicação. Exemplo de atividade adaptada inclui vídeos educativos com interpretação em LIBRAS e legendas, permitindo que o aluno surdo acompanhe o conteúdo de maneira autônoma.
2. **Recursos visuais aumentados:** Com a educação remota, tornou-se essencial ampliar o uso de recursos visuais. Slides, gráficos e animações podem facilitar a compreensão dos conteúdos. Atividades como mapas conceituais visuais e infográficos ajudam os alunos surdos a visualizar informações complexas, proporcionando uma compreensão mais clara dos temas estudados.
3. **Plataformas acessíveis:** Selecionar plataformas de aprendizado que sejam acessíveis para alunos surdos. Isso inclui ferramentas que suportam a integração de vídeos em LIBRAS e legendas, além de interfaces amigáveis para navegação independente. Um

exemplo é o uso do Google Classroom, onde os professores podem postar materiais de aula adaptados e vídeos com interpretação em LIBRAS.

4. **Comunicação síncrona e assíncrona:** Para superar as barreiras de comunicação é importante alternar entre atividades síncronas e assíncronas. As sessões ao vivo permitem interações em tempo real com intérpretes de LIBRAS, enquanto atividades assíncronas, como atividades impressas, podem dar aos alunos mais tempo para processar as informações e expressar suas ideias claramente.
5. **Formação continuada de professores:** A pandemia exigiu que os educadores se adaptassem às necessidades de seus alunos surdos. Programas de formação professores que ensinem a utilizar novos métodos e ferramentas efetivamente, podem contribuir para o aprendizado de alunos surdos.
6. **Avaliações acessíveis:** As avaliações também precisam ser ajustadas para serem justas e acessíveis. Materiais com suporte visual ou em LIBRAS, garantem que os alunos surdos possam demonstrar seu conhecimento sem barreiras linguísticas.
7. **Interatividade e feedback:** Manter uma comunicação constante e efetiva com os alunos e suas famílias. Atividades como jogos educativos visuais e/ou em LIBRAS podem ajudar a manter os alunos engajados e ativos no processo de aprendizagem.
8. **Colaboração com as famílias:** A colaboração entre a escola e a família é importante para o efetivo desenvolvimento do aluno surdo em suas atividades escolares.
9. **Uso de mídias sociais e comunidades online:** A criação de grupos em redes sociais ou plataformas de comunidade online para os professores, famílias e alunos surdos permitiu a formação de um espaço de suporte mútuo e troca de experiências.
10. **Flexibilidade e adaptação contínua:** A flexibilidade e a habilidade de adaptação às circunstâncias em constante mudança faz com que os educadores estejam dispostos a modificar planos de aula, experimentar novas ferramentas e abordagens, e responder às necessidades específicas de seus alunos surdos.

Em resumo, apesar dos esforços significativos para superar os desafios, muitas barreiras persistiram, evidenciando a necessidade de estratégias de longo prazo incrementar e implementar efetivamente a inclusão no sistema educacional.

Como produto educacional, apresentamos algumas sugestões a respeito de como podemos contribuir para espaços educacionais mais acessíveis e inclusivos, além de apresentar

3 sequências didáticas nas áreas de Ciências, Matemática e Libras/Português que podem ser utilizadas pelos professores do ensino fundamental com alunos surdos.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. **Desinformação e fake news são entraves no combate à pandemia, aponta debate.** Brasília: Senado Federal, 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/07/05/desinformacao-e-fake-news-sao-entreve-no-combate-a-pandemia-aponta-debate>. Acesso em: 01 maio 2024.

AGÊNCIA SENADO. **Pandemia acentua deficit educacional e exige ações do poder público.** Brasília: Senado Federal, 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-aco-es-do-poder-publico>. Acesso em: 01 maio 2024.

AGUIAR, W. M. J. de. **Núcleos de significação como instrumento de análise e discussão sobre núcleos de significação.** [São Paulo]: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2017. 1 video (3h 6 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hWnKA8okFFo>. Acesso em: 29 abr. 2021.

AGUIAR, W. M. J. de; ARANHA, E. M. G. SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 51, e07305, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7305/4228>. Acesso em: 10 jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147305>.

AGUIAR, W. M. J.; Ozella, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNjkq4zjP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2021.

AGUIAR, W. M. J.; Ozella, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>.

AGUIAR, W. M. J. de; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000100056&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 abr. 2021.

BARROS, A. J. P; LEHFELD, N. A. de S. **Fundamentos de metodologia:** um guia para a iniciação científica. 2. ed. ampl. São Paulo: Makron Books, 2000.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 13 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 23 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais +: ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>. Acesso em: 23 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos políticos-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP**. Brasília: SEE, 1994. 66f.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resposta nacional e internacional de enfrentamento ao novo coronavírus**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/linha-do-tempo>. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 13 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em 13 out. 2018.

CAMPELLO, A. R. e S. **Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos**. Orientador: Silvia Ros. 2008. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/04/Tesis_Souza_Campello_2008b.pdf. Acesso em: 29 maio 2019.

CARVALHO, R. P. Q. de. **O professor surdo: um estudo sobre a constituição de sua profissão docente**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018.

CORONA, J. B.; NUNES, K. da C.; ROCHA, V. C. da. O sentido do trabalho científico. **Revista Perspectiva Sociológica**, Rio de Janeiro, n. 11, 1º sem. 2013. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/download/1314/965>. Acesso em: 20 abr. 2021.

COSTA, F. R. da. **As significações de professores dos anos iniciais da Educação Básica sobre o PNAIC**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2020.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

DEMO, P.. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FALTA de investimento e estratégia para inovação dificultarão saída da crise no Brasil. **Jornal da USP**, São Paulo, 19 maio 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/falta-de-investimento-e-estrategia-para-inovacao-dificultarao-saida-da-crise-no-brasil/>. Acesso em: 4 maio 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, R.; FERNANDES, E. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39. out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf> . Acesso em: 06 ago. 2021.

GULLINO, G. et al. Coronavírus: Especialistas afirmam que omissão do poder público contribuiu para avanço da pandemia. **O Globo**, Rio de Janeiro, 22 maio 2020. Saúde. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/saude/coronavirus/coronavirus-especialistas-afirmam-que-omissao-do-poder-publico-contribuiu-para-avanco-da-pandemia-24440048>. Acesso em: 4 maio 2024.

HAAS, C. Acessibilidade curricular sob a ótica do desenho universal da aprendizagem: reflexões a partir da documentação pedagógica na educação básica e profissional. *In*: SONZA, A. P.; SALATINO, A. C. C. dos S.; BUCCO, L. B.; VERDUM, P. de L.(orgs.). **Mosaico acessível: tecnologia assistiva e práticas pedagógicas inclusivas na educação profissional**, Maringá, PR: Massoni, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1AErI8OehvddCt_FmVnB7JXJK5EVUDtOp/view . Acesso em: 10 jun. 2023. p.11-22.

HASS, C.; BAPTISTA, C. R. Democratização da escola e processos escolares inclusivos: a potência da trama narrativa currículo e Atendimento Educacional Especializado nos cotidianos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-23. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41104/pdf> . Acesso em: 11 jun. 2023. DOI <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X41104>.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992, cap. 2, p. 31-61. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/218663246/Vidas-de-Professores-Capitulo-dois-O-Ciclo-Profissional-dos-Professores>.

IAROCHEVSKI, M.F.; GURGUENIDZE, G.S. Epílogo. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 471-515.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**: Brasil: Pará: Belém: panorama. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/belem/panorama>. Acesso em: 21 ago 2022.

LABORIT, E. **O grito da gaivota**. 2. Ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2000.

LAPLANE, A. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p.689-715, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/D5QnSWKMb7Fmz8mPMLj9LNC/?lang=pt>. Acesso em: 06 ago. 2021.

LEBEDEFF, T. B. (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak, 2017. (Coleção Educação e Surdez: alteridade e diferença).

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: LECH, 1979.

MAGALHÃES, L. de O. R. **Construção de práticas inclusivas no ensino fundamental I: a voz do professor**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

MAGALHÃES, L. de O. R. **Dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação**. 2021. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo. 2021.

MAGALHÃES, L. de O. R.; AGUIAR, W. M. J. de. A revolução de Vigotski. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 53, p. 118-122, 2º sem. de 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/59990>. Acesso em: 09 jul. 2023. DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i53p118-122>

MAGALHÃES, Luciana O. R. Luta anticapacitista à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, A. M. B. et al (orgs). **Psicologia sócio-histórica**: contribuições à leitura de questões sociais. São Paulo. EDUC: PIPEq, 2022. Disponível em: <https://www.pucsp.br/educ/livro?id=597>. Acesso em: 15 set. 2023

MEINERZ, C. B. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/16957/12914>. Acesso em: 19 abr. 2021.

MELO, L. R. de. **Alfabetização dos surdos na abordagem bilíngue**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2020.

MENDONÇA, S. R. D. **Trajetórias sócio-educacionais de adultos surdos**: condições sociais, familiares e escolares. 2007. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MORAIS, R. C. de O. **Redes sociais e aplicativos como ferramenta de comunicação dos surdos**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018.

MOURA, F. M. **Significações de professoras e professores acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física: um movimento dialético entre pesquisa-formação-transformação**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2023.

NASCIMENTO, G. S. X., XAVIER, E. W. S. N.; FIDALGO, S.S. Deadly silence: the (lack of) access to information by deaf Brazilians in the context of Covid-19 pandemic. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 202257313, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/H9TYTXBrKQcPbVfCVjwpSbH/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 14 maio 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202257313>.

NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. da R. J. Política de educação especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 44, n.1, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n1/2175-6236-edreal-44-01-e84853.pdf> . Acesso em: 30 nov. 2020.

NEVES, V. G. B. **Tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais no ensino médio: desafios e práticas na inclusão**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019.

NÓBREGA, E. V. B. da. Vygotsky e Piaget: uma visão paralela. **Graphos - Revista da Pós-Graduação em Letras – UFPB**. João Pessoa, v. 6, n. 2/1, 2004. p. 225-231.

OLIVEIRA, S. M. da S. **Dança na escola: uma experiência sob a perspectiva da arte na inclusão e desenvolvimento de alunos surdos**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

OLIVEIRA, W. D. de; BENITE, A. M. C. Estudos sobre a relação entre o intérprete de LIBRAS e o professor: implicações para o ensino de ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 15, n. 3, p.597–626, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4331>. Acesso em:08 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. UNESCO, 1998. BR/1998/PI/H/7. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 01 maio. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília. CORDE, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 20 abr. 2019.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Folha informativa sobre COVID-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 26 abr. 2022.

PEDROSA, L.; FERREIRA, L. C. Pandemia amplia vulnerabilidades de surdos, diz secretária. **Agência Brasil**, Brasília, 26 set. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-09/pandemia-dia-surdos-priscilla-gaspar>. Acesso em: 20 abr. 2024.

PEREIRA, E L *et al.* Invisibilidade sistemática: pessoas com deficiência e Covid-19 no Brasil. **Interface**, Botucatu, v. 25, supl. 1, p. 1-7, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/5jt6TTK54FxZnwdD9jkpNBm/#>. Acesso em: 01 maio 2024.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RAMOS, R.. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva**. 2.ed. São Paulo: Summus, 2010.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v.11, n.1, p.56-66, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4079>. Acesso em: 30 nov. 2020.

ROSA, C. de M. **A atuação do intérprete educacional de Libras no projeto de uma escola municipal bilíngue no interior paulista**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

SANTOS, S. de F. F. dos. **Formação e práticas pedagógicas para atuar com os alunos surdos no ensino médio**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019.

SILVA, A. M. da. **O uso da tecnologia assistiva no atendimento educacional especializado**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019.

SILVA, M. Z. M. da. Desafios no ensino remoto para alunos surdos durante a pandemia: possíveis estratégias em dias de quarentena. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceio,AL. **Anais eletrônicos [...]**. Campina Grande, PB: Realize, 2020. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68303>. Acesso em: 31 mar. 2021.

SILVA, R. D. (org.). **Língua brasileira de sinais: libras**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2015.

SONZA, A. P.; SALATINO, A. C. C. dos S.; BUCCO, L. B.; VERDUM, P. de L.(orgs.). **Mosaico acessível: tecnologia assistiva e práticas pedagógicas inclusivas na educação profissional**, Maringá, PR: Massoni, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1AErI8OehvddCt_FmVnB7JXJK5EVUDtOp/view . Acesso em: 10 jun. 2023.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

VIGOTSKY, L. S.; PRESTES, Z.; TUNES, E.. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, L. S.; PRESTES, Z. ; TUNES, E.. **Problemas da defectologia: Volume I**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE A – ROTEIRO QUESTIONÁRIO SEMIABERTO



**Link para o preenchimento do
Questionário Semiaberto:**

<https://forms.gle/DnB7pnfEr4JPexvx7>

Processos de ensino-aprendizagem: metodologias assistivas para alunos surdos

Prezado(a) participante,

A pesquisa conduzida pela mestranda Zeneida Mello da Silva Britto, orientada pela professora Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU), sob o título "**Processos de ensino-aprendizagem: metodologias assistivas para alunos surdos**", aprovada pelo CEP - UNITAU pelo CAE número 67452422.4.0000.5501, tem como objetivo investigar quais os impactos e as estratégias inclusivas para alunos surdos foram realizadas durante o isolamento pandêmico na rede pública municipal da região metropolitana de Belém no Estado do Pará. Este questionário é objeto da produção de dados da pesquisa - através do qual obteremos informações básicas para contextualizarmos o perfil dos participantes.

O questionário é composto de 22 perguntas.

O tempo médio para o preenchimento total do questionário é de 15 min.

Contamos com sua colaboração e desde já agradecemos.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Qual a sua idade? *
2. Qual o seu gênero? *
3. Você possui alguma deficiência e/ou necessidade específica? *
 - Sim
 - Não
4. Caso afirmativo, qual(is)?

5. Cite a(s) sua(s) formação(ões) concluída(s) em nível de graduação, a Instituição e ano de conclusão: *

6. Você possui pós-graduação? *

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado
- Não possui

7. Cite o(s) nome(s) da(s) pós-graduação(ões), o(s) nome(s) da(s) Instituição(ões) e ano(s) de conclusão:

8. Você está cursando outra (s) graduação(ões) ou pós-graduação(ões) no momento? *

- Sim
- Não

9. Caso afirmativo, qual(is)? (Cite qual a formação, o nome da Instituição e o ano provável de conclusão).

10. Qual a sua área de atuação? *

- Fundamental I
- Fundamental II
- Outra(s)

11. Caso você tenha selecionado a opção "**Outra(s)**", por favor, especifique:

12. Há quanto tempo que você exerce o magistério? *

- menos de 1 ano
- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- mais de 15 anos

13. Caso você atue há **mais de 15 anos** no magistério, por favor, especifique:

14. Há quanto tempo que você trabalha na Instituição que está atuando? *

- menos de 1 ano
- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- mais de 15 anos

15. Caso você trabalhe há **mais de 15 anos** na Instituição, por favor, especifique:

16. Quantas e quais turmas você leciona (série/ano)? *

17. Para quantos alunos surdos você leciona? *

18. Há quanto tempo que você atua com alunos surdos? *

- menos de 1 ano
- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- mais de 15 anos

19. Caso você atue há **mais de 15 anos** com alunos surdos, por favor, especifique:

20. Você tem domínio da Libras? *

- Sim
- Não

21. Qual a forma que você se comunica com seu(sua) aluno(a) surdo(a) durante as aulas no ensino de sua disciplina? *

- Oralismo (fala, linguagem oral)
- Bilinguismo (uso da linguagem oral e língua de sinais)
- Comunicação total (uso da fala e língua de sinais concomitantemente)
- Pedagogia surda (utilização de recursos visuais)
- Através do tradutor/intérprete
- Outra
- Não me comunico

22. Caso você tenha selecionado a opção "**outra**", por favor, especifique:

APÊNDICE B – ROTEIRO GRUPO DE DISCUSSÃO

Universidade de Taubaté Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação

Prezado(a) professor (a),

A pesquisa conduzida pela mestranda Zeneida Mello da Silva Britto e orientada pela professora Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, sob o título “Processo de ensino-aprendizagem: metodologias assistivas para alunos surdos”, tem como objetivo investigar quais os impactos e as estratégias inclusivas para alunos surdos foram realizadas durante o isolamento em uma escola da rede pública municipal da região metropolitana de Belém no Estado do Pará.

Esta é a segunda etapa para a produção de dados de nossa pesquisa – grupo de discussão.

Este grupo de discussão contará com 4 (quatro) encontros presenciais que terão em média 1 (uma) hora e, tem como objetivo proporcionar aos participantes uma reflexão crítica acerca do tema proposto, bem como a troca de conhecimentos sobre o fazer pedagógico. Além de, fornecer elementos para que a pesquisadora, em conjunto com os professores, elabore um guia de metodologias assistivas ou não que auxiliem estes docentes, no ensino remoto a pessoas surdas.

Contamos com sua colaboração. Desde já agradecemos.

GRUPO DE DISCUSSÃO

Questionamentos iniciais que serão aprofundados nas próximas discussões:

- 1) Quais os desafios enfrentados na atuação com estudantes surdos durante o ensino remoto?
- 2) Como foi a participação dos estudantes nas aulas remotas durante a pandemia.?
- 3) Houve colaboração dos profissionais TILs e professor do AEE? Conte-nos como se deu.
- 4) Exemplifique algumas práticas pedagógicas que você realizou durante a pandemia.
- 5) Qual sua avaliação sobre o processo de ensino-aprendizagem de seus estudantes surdos ocorrido durante a pandemia?

APÊNDICE C – PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL

Em nosso produto técnico educacional trazemos algumas discussões sobre como podemos contribuir para espaços educacionais mais acessíveis e inclusivos, além de apresentar 3 sequências didáticas nas áreas de Ciências, Matemática e Libras/Português.

Essas contribuições se destinam às escolas – para que possam promover a equidade em seus espaços e aos professores de Ensino Fundamental – para que possam refletir sobre suas práticas educativas.

A acessibilidade curricular no Brasil é um campo que exige atenção urgente e ação coordenada. Destacamos que a melhoria da infraestrutura, a formação de professores, a produção de materiais acessíveis, políticas públicas sólidas e uma mudança cultural são elementos fundamentais para promover uma educação inclusiva e equitativa no país. A acessibilidade curricular não é apenas uma obrigação legal, mas também um passo crucial em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, que iniciativas podem melhorar a acessibilidade nas escolas? Melhorar a acessibilidade nas escolas é um passo crucial para a criação de ambientes educacionais inclusivos e equitativos.

A seguir, citamos alguns exemplos de iniciativas que podem ajudar a atingir este objetivo:

- **Auditorias de acessibilidade** - as escolas devem realizar auditorias regulares de acessibilidade para identificar barreiras físicas que possam dificultar a circulação de alunos com deficiência. Essas auditorias podem orientar a alocação de recursos para modificações necessárias como rampas, elevadores e banheiros acessíveis;
- **Desenvolvimento Curricular Inclusivo** - desenvolver currículos inclusivos que atendam às diversas necessidades de aprendizagem. Isso inclui a criação de materiais em diversos formatos (texto, áudio, vídeo) e o fornecimento de recursos adicionais para alunos com deficiência, como por exemplo: livros em braille ou intérpretes de língua de sinais;
- **Formação de professores** - fornecer formação abrangente a professores e, também, a funcionários sobre atendimento apropriado, práticas e estratégias de ensino inclusivas para os alunos com deficiência. Isto deve abranger a compreensão das diferentes deficiências e como adaptar os métodos de ensino em conformidade;
- **Design Universal para Aprendizagem (DUA)** - implementar os princípios do DUA no planejamento de aulas. O DUA concentra-se na concepção de materiais instrucionais e

atividades que possam ser acessados e compreendidos por todos os alunos, independentemente de suas habilidades;

- **Tecnologia Acessível** - garantir que a tecnologia educacional, incluindo sites, sistemas de gestão de aprendizagem e softwares, seja acessível a todos os alunos. Isso pode envolver o uso de leitores de tela, legendas para vídeos e opções de navegação pelo teclado, por exemplo;

- **Acessibilidade Física** - investir em tornar as instalações escolares fisicamente acessíveis, incluindo a instalação de rampas, corrimãos, portas mais largas e banheiros acessíveis para acomodar alunos com deficiência motora.

- **Tecnologia Assistiva** - fornecer aos alunos com deficiência acesso a dispositivos e softwares de tecnologia assistiva que possam auxiliar em seu aprendizado, podendo utilizar leitores de tela, software de conversão de fala em texto e dispositivos de comunicação;

- **Planos Educacionais Individualizados (PEI)** - desenvolver e implementar o PEI para alunos com deficiência a fim de adaptar às suas necessidades específicas, revisando conforme necessário;

- **Programas de apoio de pares** - incentive o apoio de pares e a interação entre alunos com e sem deficiência, ajudando a promover a inclusão e propiciar um sentimento de pertencimento entre todos os alunos;

- **Programas de Conscientização e Sensibilização** – realização de programas de conscientização e sensibilização para a comunidade escolar e as famílias a fim de promover a compreensão, empatia e aceitação da diversidade;

- **Envolvimento comunitário** - colaborar com organizações locais de deficientes e grupos comunitários para partilhar recursos, conhecimento e experiência na promoção da acessibilidade e inclusão;

- **Conformidade Legal** - garantir a conformidade com as leis e regulamentos nacionais e regionais relacionados aos direitos das pessoas com deficiência e à educação, assegurando que nenhum aluno seja discriminado com base na sua deficiência;

- **Mecanismos de feedback** - estabelecer mecanismos de feedback, como caixas de sugestões ou reuniões regulares, para que a comunidade forneça informações sobre questões e melhorias de acessibilidade;

- **Monitorização e Avaliação** - monitorizar e avaliar continuamente a eficácia das iniciativas de acessibilidade, coletando informações sobre os resultados dos alunos, satisfação e acesso a recursos para identificar possibilidades de melhorias no âmbito escolar.

Ao implementar algumas dessas iniciativas, talvez as escolas possam criar uma cultura de aprendizagem mais inclusiva e acessível, oportunizando ambientes onde todos os alunos tenham espaços de participação, considerando todas as diferenças e especificidades.

Sequência didática – Ciências

Ciclo da água – Formação da chuva

Objetivos

- Compreender o ciclo da água e o processo de formação da chuva;
- Desenvolver habilidades de observação e interpretação de fenômenos naturais;
- Incentivar a discussão e o questionamento científico.

Materiais Necessários

- Vídeos educativos sobre o ciclo da água, com interpretação em LIBRAS e legendas;
- Diagramas e ilustrações do ciclo da água;
- Material para experimento prático (recipiente transparente, água, gelo, placa de Petri);
- Câmera ou dispositivo móvel para gravação de vídeos pelos alunos.

Sequência Didática

Aula 1: Introdução ao Ciclo da Água

1. **Apresentação visual:** Iniciar com um vídeo em LIBRAS que explique o ciclo da água, destacando a evaporação, condensação e precipitação.
2. **Discussão guiada:** Utilizar ilustrações para discutir os conceitos apresentados no vídeo. O professor deve facilitar a discussão, incentivando os alunos a expressarem suas ideias e perguntas através de LIBRAS.

Aula 2: O Processo de Formação da Chuva

Explicação detalhada: Mostrar um segundo vídeo focado especificamente na formação da chuva, explicando como a condensação da água vaporizada leva à formação de nuvens e posteriormente à chuva.

1. **Atividade prática:** Realizar um experimento simples para demonstrar a condensação. Aquecer água em um recipiente até formar vapor e depois posicionar uma placa de Petri com gelo acima do vapor para mostrar a condensação.

Aula 3: Observação e Registro

1. Observação do tempo: Propor que os alunos observem o clima durante uma semana e registrem, usando vídeos em LIBRAS, os dias em que ocorreram chuvas e o tipo de nuvens observadas (se possível).

2. **Análise e apresentação:** Os alunos apresentam seus vídeos para a classe, descrevendo suas observações sobre a chuva e as condições climáticas.

Aula 4: Revisão e Avaliação

1. **Revisão interativa:** Revisar os conceitos chave utilizando um jogo de perguntas e respostas em LIBRAS, onde os alunos podem demonstrar seu entendimento sobre o ciclo da água e a formação da chuva.
2. **Avaliação reflexiva:** Os alunos escrevem ou expressam em LIBRAS o que aprenderam sobre a formação da chuva, destacando qualquer aspecto que acharam particularmente interessante ou surpreendente.

Conclusão

Essa sequência didática não apenas ensina sobre um fenômeno natural importante, mas também promove a inclusão através do uso de LIBRAS, garantindo que os alunos surdos possam participar ativamente e beneficiar-se plenamente das atividades propostas. Utilizar recursos visuais e práticos é crucial para facilitar a compreensão e o engajamento dos alunos surdos em temas científicos complexos como a meteorologia.

Sequência didática – Matemática

Números pares e ímpares até 50

Objetivos

- Compreender o conceito de números pares e ímpares.
- Identificar e classificar números pares e ímpares até o 50.
- Desenvolver habilidades de raciocínio lógico e matemático.

Materiais Necessários

- Vídeos educativos em LIBRAS sobre números pares e ímpares.
- Cartões numerados de 1 a 50.
- Quadro branco ou digital para demonstrações.
- Fichas de atividades práticas com números e tarefas de classificação.
- Jogo de tabuleiro ou digital que incorpore conceitos de números pares e ímpares.

Sequência Didática

Aula 1: Introdução aos Números Pares e Ímpares

1. Vídeo introdutório: Apresentar um vídeo em LIBRAS explicando o conceito de números pares e ímpares, utilizando exemplos visuais para ilustrar a diferença entre eles.
2. Discussão guiada: Utilizar o quadro para demonstrar, com exemplos, como identificar se um número é par ou ímpar. O professor pode mostrar números e pedir que os alunos classifiquem, usando sinais, se são pares ou ímpares.

Aula 2: Prática com Números

1. Atividade com cartões: Distribuir cartões numerados de 1 a 50 entre os alunos. Pedir que formem dois grupos com os cartões: um de números pares e outro de números ímpares.
2. Dinâmica de grupo: Organizar uma atividade onde os alunos devem correr para o quadro e colocar os cartões no lado correto (par ou ímpar) que será sinalizado no quadro.

Aula 3: Reforço e Jogo

1. Revisão interativa: Revisar os conceitos utilizando um jogo de tabuleiro ou digital onde os alunos avançam ao classificar corretamente números pares e ímpares. Isso ajudará a consolidar o aprendizado de maneira divertida e interativa.
2. Atividade de associação: Utilizar fichas de atividades que incluam números e figuras (como frutas ou animais) para os alunos associarem a quantidade mostrada a números pares ou ímpares.

Aula 4: Avaliação e Aplicação Prática

1. Quiz visual: Realizar um quiz onde os alunos devem sinalizar, em LIBRAS, se os números apresentados no quadro são pares ou ímpares.
2. Aplicação prática: Propor uma atividade onde os alunos usem os conceitos aprendidos para resolver problemas do dia a dia que envolvam a classificação de números pares e ímpares, como dividir objetos igualmente entre duas pessoas.

Conclusão

Esta sequência didática é projetada para tornar o aprendizado de matemática acessível e envolvente para alunos surdos, usando LIBRAS como meio de instrução. A combinação de vídeos educativos, atividades práticas e jogos visa não apenas ensinar matemática, mas também encorajar a participação ativa e o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico em um ambiente de aprendizagem inclusivo.

Sequência didática – Libras / Português

Objetivo Geral

Desenvolver a comunicação em Libras e Português, promovendo a compreensão e o uso de ambas as línguas em contextos variados.

Objetivos Específicos

1. Ampliar o vocabulário em Libras.
2. Facilitar a associação entre sinais de Libras e palavras em Português.
3. Incentivar a prática da leitura e escrita em Português.
4. Promover a interação entre os alunos através de atividades colaborativas.

Recursos

- Cartazes com sinais de Libras e palavras correspondentes em Português
- Cartões ilustrados
- Material de papelaria (papel, lápis, canetas coloridas)
- Livros de histórias ilustrados
- Objetos de sala de aula (brinquedos, figuras de animais, frutas, etc.)

Sequência Didática

Aula 1: Introdução aos Sinais Básicos

Objetivo: Introduzir sinais básicos em Libras e suas correspondências em Português.

1. Apresentação dos Sinais:
 - Utilize cartazes com sinais de Libras básicos (saudações, cores, números, etc.) e suas palavras correspondentes em Português.
 - Faça a demonstração dos sinais e peça aos alunos que repitam.
2. Atividade de Associação:
 - Distribua cartões ilustrados com imagens e peça aos alunos que associem cada imagem ao sinal correspondente e à palavra em Português.
 - Exemplo: Uma imagem de um "cachorro", o sinal em Libras para "cachorro" e a palavra escrita "cachorro".

Aula 2: Vocabulário do Dia a Dia

Objetivo: Ampliar o vocabulário relacionado ao cotidiano dos alunos.

1. Exploração do Ambiente:
 - Leve os alunos para um passeio pela sala de aula e identifique objetos do cotidiano, ensinando o sinal em Libras e a palavra em Português para cada objeto.
 - Exemplo: "mesa", "cadeira", "livro", "lousa".
2. Jogo de Memória:
 - Crie um jogo de memória com cartões que tenham imagens de objetos, o sinal em Libras e a palavra em Português.
 - Os alunos precisam encontrar os pares corretos.

Aula 3: Histórias e Narrativas

Objetivo: Trabalhar a compreensão e expressão através de histórias.

1. Contação de Histórias:
 - Utilize livros ilustrados com histórias simples e conte-as utilizando Libras.
 - Peça aos alunos para identificarem os personagens e objetos da história, ensinando os sinais e palavras correspondentes.
2. Recontando a História:
 - Divida os alunos em grupos e peça para que recontarem a história utilizando os sinais aprendidos.
 - Incentive cada grupo a apresentar a história para a turma, promovendo a interação.

Aula 4: Descrição e Classificação

Objetivo: Praticar a descrição e classificação de objetos.

1. Atividade de Descrição:
 - Apresente diferentes objetos ou figuras e peça aos alunos para descrevê-los em Libras e escrever a descrição em Português.
 - Exemplo: Descrever uma fruta, como "maçã" (cor, tamanho, sabor).
2. Classificação de Objetos:
 - Distribua diferentes objetos ou figuras e peça aos alunos que classifiquem em categorias, como "animais", "frutas", "brinquedos".

- Cada aluno deve apresentar sua classificação utilizando Libras e escrever uma lista em Português.

Aula 5: Jogos e Brincadeiras

Objetivo: Reforçar o aprendizado de forma lúdica.

1. Jogo de Charadas:

- Divida a turma em grupos e faça um jogo de charadas onde os alunos devem adivinhar objetos ou ações através dos sinais em Libras.
- Cada acerto deve ser anotado em uma tabela com a palavra correspondente em Português.

2. Bingo de Sinais:

- Crie cartelas de bingo com imagens e palavras em Português.
- Faça os sinais em Libras e os alunos devem marcar a imagem/palavra correspondente em suas cartelas.

Avaliação:

- Observação da participação e interação dos alunos durante as atividades.
- Verificação das associações corretas entre sinais e palavras.
- Avaliação das descrições e classificações realizadas pelos alunos.
- Análise das apresentações e recontagem de histórias.

Com essa sequência didática, os alunos poderão desenvolver suas habilidades em Libras e Português de forma integrada e interativa.