



INSTITUTO FEDERAL  
AMAZONAS



PPGET

Programa de Pós-Graduação  
em Ensino Tecnológico

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO**

**PATRÍCIA LUCENA DE LAVOR**

**SALA INCLUSIVA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA PROFESSORES DE  
ALUNOS SURDOS E OUVINTES**

**MANAUS –AM  
2022**



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO**

**PATRÍCIA LUCENA DE LAVOR**

**SALA INCLUSIVA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA PROFESSORES DE  
ALUNOS SURDOS E OUVINTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestra em Ensino Tecnológico.

Orientadora: Prof. Dr.<sup>a</sup> Maria Lúcia Tinoco Pacheco.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico.

**MANAUS –AM  
2022**

**Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro**

---

L414s Lavor, Patrícia Lucena de.  
Sala inclusiva: uma proposta didática para professores de alunos surdos e ouvintes / Patrícia Lucena de Lavor. – Manaus, 2022.  
166 p. : il. color.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus Manaus Centro*, 2022.  
Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco.

1. Ensino tecnológico. 2. Formação de professores. 3. Sala inclusiva. 4. comunicação visuoespacial. 5. Didática visual. I. Pacheco, Maria Lúcia Tinoco. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 371.33

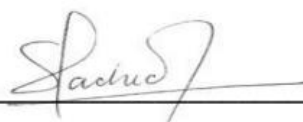
**PATRÍCIA LUCENA DE LAVOR**

**SALA INCLUSIVA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA PROFESSORES DE  
ALUNOS SURDOS E OUVINTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestra em Ensino Tecnológico.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**



Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco - Presidente (IFAM)



Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo - Membro Titular Interno (IFAM)



Dra. Maria Evany do Nascimento - Membro Titular Externo (UEA)

## DEDICATÓRIA

A todos os alunos surdos, pelo privilégio de vivenciar uma experiência profissional enriquecedora.

Aos meus irmãos Seviane Lucena da Silva e Joaquim Alex Lucena da Silva, vítimas do Covid-19 (*In Memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por oportunizar cada experiência entre erros e acertos, sempre iluminando minhas escolhas.

Aos meus pais Carlos Severino e Eliane Lucena pelo amor e educação.

Ao meu esposo Saul Abreu de Lavor pela paciência e incentivo acadêmico.

Aos meus filhos queridos, Saymon Aridai e Sally Açucena, por entender mamãe em todos os dias difíceis e prazerosos na jornada acadêmica, familiar e profissional.

Aos meus irmãos pelo incentivo e apoio.

A Eliselda Ferreira Corrêa por todo incentivo.

Ao Instituto Federal do Amazonas – IFAM, pela oportunidade da qualificação profissional, ao espaço acadêmico e profissional que me fizeram chegar até aqui e, sobretudo, a toda equipe do Campus Manaus Centro – CMC.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico – PPGET, por dispor de uma equipe maravilhosa que vem há anos desenvolvendo um trabalho enriquecedor, e que diante de tantas oportunidades me proporcionou novos conhecimentos.

Ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE-IFAM CMC, pela oportunidade de desenvolver ações inclusivas.

Aos colegas da turma do PPGET 2019, por compartilhar suas análises e pesquisas acadêmicas. A jornada é árdua, porém prazerosa.

À Sílvia Janaína Oliveira Pimentel que incentivou minha escrita e me apoiou no caminho dos estudos, pesquisas, produções e submissões de trabalho.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucilene da Silva Paes e à Pedagoga Danielle Cristina Oliveira Ferreira, que sempre tiveram um tempinho de atenção para me ouvir e compartilhar seus saberes.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro por orientar a primeira etapa da pesquisa.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lúcia Tinoco Pacheco por aceitar conduzir a presente pesquisa.

Agradeço aos avaliadores da banca pela disponibilidade e contribuições ao projeto de pesquisa.

E, por fim, não menos importante, à admirável vida.

A todos, meu muito obrigada!

## Epígrafe

“A surdez é uma deficiência que não é vista, mas é com os olhos que os surdos podem ouvir”.

MARTINS e GAUDIOT

## Resumo

As pesquisas na área da educação especial na perspectiva inclusiva, especificamente, apontam fragilidades no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos inseridos em salas inclusivas (comuns). As fragilidades que dizem respeito à comunicação visuoespacial, à Língua Brasileira de Sinais-Libras, aos conhecimentos específicos e às ações pedagógicas e que envolvem o alunado surdo estão diretamente relacionadas ao professor desse público. Em outras palavras, implica dizer que a acessibilidade precisa ser ampliada e compreendida a partir dos sujeitos a que se destina. Assim, este estudo objetiva refletir, no contexto da sala inclusiva, sobre as contribuições da ergonomia e da comunicação visuoespacial na dinâmica de ensino-aprendizagem do aluno surdo, e sobre a importância do conhecimento dessas áreas para a formação de professores. A investigação ocorreu em dois institutos federais, no Instituto Federal de Roraima - IFRR e no Instituto Federal do Amazonas – IFAM, com 19 participantes, sendo: 08 professores, 04 tradutores e intérpretes de Língua de Sinais, 03 alunos surdos e 04 alunos ouvintes. A pesquisa se caracteriza como uma proposição interventiva junto a um público que se comunica por meio do campo visuoespacial, onde as mãos falam e os olhos ouvem e que requer, sobretudo, dos docentes, adequações que promovam sua inclusão. Nesta perspectiva, procuramos desenvolver uma investigação de cunho qualitativo, com base no estudo de caso, tomando-se como referência a metodologia proposta por Yin (2001), em diálogo Hernández Sampieri (2013) e Gil (2008). Para a fundamentação teórica utilizamos autores como Quadros (2004), Gaudiot (2010), Fransolin (2016), entre outros, bem como nos propusemos a trazer análises do contexto da educação de surdos, pesquisas das práticas educativas, e também a legislação brasileira referente ao alunado surdo, como, por exemplo, o Decreto nº 5.626/05 que dispõe sobre a Libras. Do mesmo modo, consultamos artigos, livros, material didático, dissertações e teses que versassem sobre a temática em pauta. E a partir deste, centralizamos nosso estudo no desenvolvimento de algumas diretrizes operacionais que auxiliassem o professor na prática didática, articulando-a a aspectos visuais no âmbito do ensino, a saber, a comunicação visuoespacial e ergonomia, na proposição de uma didática visual. As questões ergonômicas e de acessibilidade somam-se à ação didática do professor no processo de formação, seja, inicial ou contínuo. Como resultado, a partir da conexão entre os profissionais que atuam na linha de atendimento com aluno surdo, verificamos que a escola ainda trabalha com uma organização tradicional de sala, sem considerar o movimento inclusivo. Neste sentido, o conhecimento sobre a ergonomia, a acessibilidade da comunicação visuoespacial e a didática visual pode vir a contribuir para uma mudança no modo de conceber a sala inclusiva. Assim, entendemos que, além de contribuir com o processo formativo de professores de salas inclusivas, esta pesquisa pode também oportunizar a esses docentes uma reflexão sobre sua prática no contexto da educação de surdos, o que, por conseguinte, refletir-se-á na vida escolar futura de seus alunos.

**Palavras-chaves:** formação de professores; sala inclusiva; alunos surdos; comunicação visuoespacial; ergonomia; didática visual.

## Abstract

Research in the area of special education in the inclusive perspective, specifically, points out weaknesses in the teaching-learning process of deaf students inserted in inclusive (common) classrooms. The weaknesses that concern visuospatial communication, the Brazilian Sign Language-Libras, specific knowledge and pedagogical actions that involve deaf students are directly related to the teacher of this audience. In other words, it implies saying that accessibility needs to be expanded and understood from the subjects it is intended for. Thus, this study aims to reflect, in the context of the inclusive classroom, on the contributions of ergonomics and visuospatial communication in the teaching-learning dynamics of the deaf student, and on the importance of knowledge of these areas for teacher education. The investigation took place in two federal institutes, at the Federal Institute of Roraima - IFRR and at the Federal Institute of Amazonas - IFAM, with 19 participants, being: 08 teachers, 04 sign language translators and interpreters, 03 deaf students and 04 hearing students. The research is characterized as an intervention proposal with a public that communicates through the visual-spatial field, where the hands speak and the eyes hear and that requires, above all, from the teachers, adjustments that promote their inclusion. In this perspective, we seek to develop a qualitative investigation, based on the case study, taking as a reference the methodology proposed by Yin (2001), in dialogue Hernández Sampieri (2013) and Gil (2008). For the theoretical foundation, we used authors such as Quadros (2004), Gaudiot (2010), Fransolin (2016), among others, as well as we proposed to bring analyzes of the context of deaf education, research on educational practices, and also the Brazilian legislation regarding to deaf students, such as, for example, Decree nº 5.626/05 which provides for Libras. Likewise, we consulted articles, books, didactic material, dissertations and theses that dealt with the topic in question. And from this, we centered our study on the development of some operational guidelines that would help the teacher in the didactic practice, articulating it to visual aspects in the context of teaching, namely, visuospatial communication and ergonomics, in the proposition of a visual didactics. Ergonomic and accessibility issues are added to the didactic action of the teacher in the training process, whether initial or continuous. As a result, from the connection between professionals who work in the service line with deaf students, we found that the school still works with a traditional classroom organization, without considering the inclusive movement. In this sense, knowledge about ergonomics, the accessibility of visuospatial communication and visual didactics can contribute to a change in the way of conceiving the inclusive room. Thus, we understand that, in addition to contributing to the training process of teachers in inclusive classrooms, this research can also provide these teachers with an opportunity to reflect on their practice in the context of deaf education, which, therefore, will be reflected in the future school life of their students.

**Keywords:** teacher training; inclusive room; deaf students; visuospatial communication; ergonomics; visual didactics.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Número de matrícula na escola regular em salas inclusivas no Brasil. .....	73
Gráfico 2- Decréscimo do número de matrícula na escola exclusiva no Brasil.	74
Gráfico 3- Evolução do número de matrícula do aluno surdo e com deficiência auditiva no ensino superior no Brasil.....	75
Gráfico 4- As dificuldades dos professores de sala inclusiva .....	110
Gráfico 5- Organização do espaço da sala de aula inclusiva .....	114
Gráfico 6- Melhor localização em sala inclusiva.....	118
Gráfico 7- Planejamento de ensino para sala inclusiva .....	120
Gráfico 8- Planejamento colaborativo .....	123
Gráfico 9- As estratégias para o ensino do aluno surdo.....	127
Gráfico 10- Estrutura de sala inclusiva.....	131

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número de matrícula na escola comum de alunos surdos e com deficiência auditiva .....	73
Tabela 2- Número de matrícula na escola exclusiva de alunos surdos e com deficiência auditiva .....	74
Tabela 3- Matrícula no ensino superior, no Brasil, de alunos surdos e com deficiência auditiva .....	75
Tabela 4- Perfil dos avaliadores .....	139
Tabela 5- Avaliação das frases afirmativas .....	140
Tabela 6- Avaliação dos critérios de avaliações.....	140
Tabela 7- As contribuições .....	141
Tabela 8- Fragmentos dos comentários.....	142
Tabela 9- Registros das telas de apresentações .....	143

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Discentes surdos matriculados em 2020 no IFRR .....	31
Quadro 2 - Discentes surdos matriculados em 2020 no IFAM .....	31
Quadro 3 - Participantes da pesquisa .....	39
Quadro 4 - Designações da profissão do TILS.....	81
Quadro 5 - Contribuições para o desenho de sala de aula .....	89
Quadro 6 - Orientações para a prática do professor com alunos surdos em sala inclusiva .....	129
Quadro 7 - Primeira unidade temática.....	135
Quadro 8 - Segunda unidade temática.....	136
Quadro 9 - Terceira unidade temática.....	137
Quadro 10 - Quarta unidade temática .....	138

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Espaço de sinalização .....	83
Figura 2 - Sinalizador e interlocutor (eu e tu/você) .....	83
Figura 3 - Sinalizador e interlocutor (ele/ela).....	84
Figura 4 - Cores quentes e frias.....	91
Figura 5 - Posicionamento 30º acima das luminárias.....	92
Figura 6 - Dinâmica de ensino-aprendizagem do aluno surdo em sala de aula inclusiva .....	96
Figura 7 - Sala de aula inclusiva, com lousa “ideal” .....	100
Figura 8 - Planta de acústica.....	102
Figura 9 - Lousa menor .....	103
Figura 10 - Lousa maior .....	103
Figura 11 - Planta com diversos layouts .....	104
Figura 12 - Sala inclusiva, professor, intérprete de libras e alunos .....	104
Figura 13 - Proposta de layout de sala de aula inclusiva .....	106
Figura 14 - Layout para escolas regulares com sala de aula inclusiva, proposta por Gaudiot (2010) .....	107
Figura 15 - Layout para escola bilíngue ou sala especial, proposta por Gaudiot (2010).....	108
Figura 16 - Estrutura de sala de aula regular e inclusiva .....	113
Figura 17 - Localização do TILS em sala de aula .....	116
Figura 18 - Organização de sala de aula .....	117

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Instituto Federal de Roraima - IFRR.....	29
Imagem 2 - Instituto Federal de Amazonas – IFAM .....	30
Imagem 3 - Registro de sala inclusiva: IFRR à esquerda e IFAM à direita .....	30
Imagem 4 - Sala inclusiva .....	34
Imagem 5 - Roteiro de entrevista .....	38
Imagem 6 - Convite .....	40
Imagem 7 - Alunas surdas A1as e A2as respondendo as fichas .....	41
Imagem 8 - Vídeo das alunas A1aS e A2aS .....	42
Imagem 9 - Ficha com acessibilidade em Libras, áudio e legenda .....	43
Imagem 10 - Percurso da pesquisa.....	46
Imagem 11 - Sala bilíngue, semicírculo “U” .....	105
Imagem 12 - Salas organizadas à esquerda em "U" e à direita na forma tradicional .....	106
Imagem 13 - Atividade de recorte e colagem.....	117
Imagem 14 - Versão Comitê Ad hoc e Versão atual do produto educacional	134

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
CMC	<i>Campus</i> Manaus Centro
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
UNIVIRR	Universidade Virtual de Roraima
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
COINES	Congresso Nacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos
CBEE	Congresso Brasileiro de Educação Especial
SETA	Simpósio em Ensino Tecnológico no Amazonas
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFRR	Universidade Federal de Roraima
dB	Decibéis
TILS	Tradutor/Intérprete de Libras de Sinais
LSF	Língua de Sinais Francesa
L <sub>1</sub>	Língua de Sinais
L <sub>2</sub>	Língua Portuguesa escrita
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
Libras	Língua Brasileira de Sinais
PNEEPEI	Política Educacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
LS	Língua de Sinais
LP	Língua Portuguesa
AEE	Atendimento Educacional Especializado
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
EJA	Educação para Jovens e Adultos
PNE	Plano Nacional de Educação
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
CEFET SC	Centro Federal de Educação Tecnológica Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
USP	Universidade de São Paulo
GO	Goiás
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco
UEPA RN	Universidade do Estado do Pará Rio Grande do Norte
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFES MG	Universidade Federal do Espírito Santo Minas Gerais
Unicamp	Universidade de Campinas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
e-MEC	Eletronic MEC
MEC	Ministério da Educação e Cultura
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
CNE	Conselho Nacional de Educação
ADA	American With Disabilities Act. (tradução: Americano com deficiência)
FM	Frequência Modulada
TTY	Telefone com Teclado

TA	Tecnologia Assitiva
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
NBR	Norma Técnica brasileira
EUA	Estados Unidos da América
DA	Deficiente Auditivo
COVID	Coronavírus
TV	Televisão
Art	Artigo

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>20</b>
<b>1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>26</b>
1.1 O caso e a abordagem de pesquisa .....	26
1.2 Local da Pesquisa .....	29
1.3 Local da Pesquisa .....	32
1.4 Problema de pesquisa .....	32
1.5 Questões norteadoras .....	35
1.6 Objetivos.....	36
1.6.1 Objetivo geral .....	36
1.6.2 Objetivos específicos .....	36
1.7 Coleta de dados.....	37
1.8 Plano de ação – o produto .....	44
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>46</b>
<b>2.1 Formação docente e atuação no contexto da educação inclusiva</b>	<b>46</b>
2.1.1 A formação docente inicial e continuada na legislação brasileira .....	47
2.1.2 Inclusão escolar e os desafios da formação docente.....	51
2.1.3 Cursos de Letras Libras e Educação Especial no ensino superior .....	54
2.1.3.1 Implantação e avanços dos Cursos de Letras Libras no Brasil.....	54
2.1.3.2 Disciplina Libras nos cursos de nível superior .....	56
2.1.3.3 Implantação do curso de Licenciatura em Educação Especial .....	57
2.1.3.4 Disciplinas que tratam das questões educacionais das pessoas com necessidades educacionais específicas.....	58
<b>2.2 A educação da pessoa surda</b> .....	<b>59</b>
2.2.1 A educação da pessoa surda, um breve histórico.....	59
2.2.1.1 A educação de surdos no contexto mundial.....	60
2.2.1.2 A educação de surdos no contexto brasileiro.....	62
2.2.1.3 Escola inclusiva e Escola Bilingue .....	64
2.2.2 O ensino para a pessoa surda hoje.....	66
2.2.2.1 O contexto da escola regular .....	66

2.2.2.2	O sujeito surdo perante a legislação brasileira.....	70
2.2.2.3	Censo da matrícula de aluno surdo e com deficiência auditiva no sistema educacional brasileiro.....	73
<b>2.3</b>	<b>A sala de aula inclusiva e o Tradutor-intérprete de libras .....</b>	<b>75</b>
2.3.1	Função e ação do TILS em salas inclusivas .....	76
2.3.2	Metodologia de trabalho do TILS em salas inclusivas.....	80
<b>3</b>	<b>APONTAMENTOS, ACHADOS E PROPOSIÇÕES .....</b>	<b>86</b>
<b>3.1</b>	<b>O espaço ergonômico e a acessibilidade na sala de aula inclusiva .....</b>	<b>86</b>
3.1.1	Contribuições da ergonomia para a sala de aula inclusiva .....	87
3.1.2	Aspectos da acessibilidade para uma sala inclusiva.....	90
<b>3.2</b>	<b>A sala de aula inclusiva a partir da ergonomia .....</b>	<b>99</b>
3.2.1	A sala de aula e os requisitos ergonômicos .....	100
<b>3.3</b>	<b>Os Achados da Pesquisa.....</b>	<b>108</b>
3.3.1	Os IFES e a questão da surdez sob diferentes enfoques .....	109
<b>3.4</b>	<b>A proposta do produto educacional .....</b>	<b>134</b>
3.4.1	A validação.....	139
3.4.2	O comitê ad hoc e a avaliação .....	139
3.4.3	A Socialização.....	142
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>145</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>149</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>158</b>
	<b>Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....</b>	<b>158</b>
	<b>Apêndice B – Roteiro da entrevista com o professor .....</b>	<b>161</b>
	<b>Apêndice C – Roteiro da entrevista com o intérprete em Libras .....</b>	<b>162</b>
	<b>Apêndice D – Roteiro da entrevista com o aluno surdo .....</b>	<b>163</b>
	<b>Apêndice E – Roteiro da entrevista com o aluno ouvinte.....</b>	<b>164</b>
	<b>Apêndice F – Ficha de validação de produto educacional .....</b>	<b>165</b>

## INTRODUÇÃO

A pesquisa que aqui se torna pública está diretamente relacionada à minha inserção profissional na área da Educação Especial e Educação Inclusiva, a qual se iniciou em 2012, em um período em que eu já estava formada em Pedagogia.

Na época, tive a honra de passar no processo seletivo para atividade de Tradução/Interpretação de Libras na Universidade Virtual de Roraima-UNIVIRR e ali realizei o trabalho de interpretação em Libras nos cursos de Informática, cursos de Libras e cursinhos preparatórios de pré-vestibular. Este período foi essencial para confirmar o meu desejo de compartilhar o conhecimento na comunicação em Libras, momento em que tive a possibilidade de compreender que embora o trabalho na área da Libras não fosse uma tarefa fácil, seria de grande importância.

Foi também nesta atividade que pude observar as possibilidades da comunicação visuoespacial, bem como me conscientizar da necessidade de aprofundar meus estudos na área da surdez, sempre objetivando o crescimento profissional na área da inclusão.

No segundo semestre de 2013, conciliei as atividades de tradução e interpretação de Libras em dois espaços, na UNIVIRR e no Instituto Federal de Roraima – IFRR, *Campus Amajari*; neste último, as atividades profissionais estavam relacionadas à interpretação de Libras no curso Técnico em Agropecuária para um aluno surdo. E, ainda ali, embora em espaços diferentes, algumas questões relacionadas à docência frente ao processo inclusivo de alunos surdos guardavam semelhanças: como incluir?; como estabelecer uma comunicação efetiva?

Em 2014, por meio de um processo seletivo no Município de Boa Vista – RR, passei a ocupar a vaga de professor bilíngue, Libras e Língua Portuguesa, atuando no Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM URBANO. No programa, fazia acompanhamento pedagógico em atividade em classe e extra-classe, além de traduzir/interpretar em Libras as aulas para um aluno surdo.

Em 2015, aprovada no concurso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, no *Campus Eirunepé*, ocupei a vaga de Professor de Libras. No ano seguinte, tornei-me especialista em Libras. No ano

de 2017, já no *Campus Manaus Centro*, ministrei as disciplinas de Libras, Libras II e Educação Inclusiva para os cursos de formação de professores. Nessa experiência foi possível trazer para os futuros professores uma compreensão da surdez, dos desafios dos surdos para aprenderem e pontuar a responsabilidade dos licenciandos na tarefa de incluir esse público.

Como contribuição para a área, fiz orientações de trabalho conclusão de curso (TCC) no contexto da Libras, participei em comissões e bancas de trabalhos na área da inclusão, e coordenei projetos de pesquisa e extensão na área da Libras, acessibilidade e educação inclusiva. Mas foi em dezembro 2017 a outubro de 2019, que desenvolvi a tarefa mais desafiadora: coordenar o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE.

A atuação no NAPNE IFAM/CMC exigiu atendimentos e o desenvolvimento de projetos educacionais na forma de extensão e ações internas de apoio aos alunos, com surdez, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Asperger, usuários de cadeira de rodas, entre outros, inseridos no IFAM, *Campus Manaus Centro*.

O desafio da coordenação do Napne, num período em que chegamos a ter no *campus* mais de dez surdos, realidade que até então não havia sido vivenciada naquele espaço escolar, ainda o número reduzido de intérpretes e de recursos pedagógicos exigia um conjunto de ações. A experiência na docência em Libras nos cursos de formação de professores foi fundamental naquele momento, pois permitiu a proposição de diferentes ações que permitiram a incursão dos licenciandos naquele cenário. Ganhamos todos nós: eu, os licenciandos, os alunos surdos, os professores desses alunos, o campus.

As atividades desenvolvidas com esse público transformaram-se em experiências significativas de inclusão e muitas delas foram publicadas em eventos como o Congresso Nacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos - COINES, Congresso Brasileiro de Educação Especial - CBEE, Símposio em Ensino Tecnológico no Amazonas - SETA, entre outros.

Em 2019, redistribuída para a Universidade Federal de Roraima (UFRR) e lotada no Colégio de Aplicação, passei a realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão na sala Multifuncional em que também atuo junto aos alunos surdos.

A partir de minha trajetória profissional foi possível perceber que, dentre as várias situações que envolvem esse público, estão os obstáculos visuoespaciais. A inclusão dos surdos na escola, para além da presença de intérpretes de língua de sinais ou do domínio da Libras pelo docente, passa pelo modo como, no exercício da docência, organizamos o espaço de aprendizagem, que é a sala de aula.

Estes obstáculos estão presentes no cotidiano de alunos surdos inseridos no ensino regular, dos quais destaco o posicionamento físico do professor em sala de aula e a sua forma de ministrar os conteúdos, copiando e explicando ao mesmo tempo. Tal formato de aula interfere na organização do tempo cronológico do aluno surdo, e na execução de atividades como anotações e ações a serem desenvolvidas por ele, tais como observar, copiar e ouvir as mãos dos intérpretes.

Certamente há várias outras questões que impactam diretamente a aprendizagem do aluno e seu processo inclusivo, como materiais adaptados, procedimentos pedagógicos, entre outros, os quais serão também assinalados no decorrer deste estudo, no entanto, nosso olhar volta-se para a utilização do espaço físico, no contexto do campo visuoespacial, concebendo-se a partir da importância deste para a pessoa surda uma proposta de uma sala de aula inclusiva.

Buscamos, portanto, por meio da pesquisa em pauta, dar continuidade ao trabalho inclusivo que venho desenvolvendo, porém agora de forma estruturada, tendo como princípio norteador a formação do professor na perspectiva dos saberes necessários na busca de um “ideal” de sala inclusiva. Utilizamos da formação do professor como espaço de construção e reconstrução constante das práticas formativas no qual é “ [...] É preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar, o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho (IMBERNÓN, 2009, p.18).

Em se tratando da formação dos professores na área da educação de alunos surdos, para que se promova um conhecimento conforme apregoa Imbernón (2009, p.20), é necessário constituirmos novas habilidades, desprezar práticas que não agregam, selecionar outras que possibilitam o fazer pedagógico e tomarmos decisões. Não há nada pronto em termos de educação, por isso “[...] será preciso que o professorado pratique” e verifique o que funciona com este e

aquele aluno, com esta e aquela turma. Na educação especial, a prática é mais que necessária para construir conhecimento. Não há outro caminho.

Diante dos desafios presentes na sala de aula, Tagger (1994 *apud* GAUDIOT,2010) apresenta algumas sugestões didáticas para os professores de salas inclusivas na presença de alunos surdos, tais como: posicionamento/localização em sala de aula; organização da sala; adaptação do tempo considerando-se as avaliações e atividades escolares; seleção de um aluno ouvinte para atividade de apoiador; destaque às informações mais importantes como marcações como o uso de letra de forma e/ou diferentes cores do pincel (preto, vermelho e azul); uso de filmes legendados, entre outros. Muitas destas sugestões se orientam a partir do campo visuoespacial.

Considerando, pois, que a visão é um dos componentes mais importantes neste processo, em que as imagens significativas do conteúdo e o posicionamento espacial em sala de aula do professor não podem acontecer de forma aleatória, propomos-nos a realizar um estudo que pudesse contribuir com os docentes de salas inclusivas com alunos surdos principalmente, mas também com alunos diagnosticados com deficiência auditiva que fazem ou não uso do aparelho auditivo, que utilizam ou não a Língua de Sinais (Libras), que possuam implante coclear ou façam leitura labial.

Entendemos ser importante que o professor saiba o quanto as questões visuais são desafios educacionais para o aluno surdo, sendo esta uma problemática que se revela cotidianamente em salas inclusivas, as quais comportam professores, intérpretes de Libras e alunos, sejam eles, surdos e ouvintes. Neste espaço físico, em que os conteúdos curriculares são ministrados, a interação didática acaba sendo fragilizada, pois, o aluno surdo precisa se organizar diante da dinâmica do espaço de sala de aula, onde terá a explicação do professor, a interpretação do intérprete de Libras e o conteúdo a ser copiado/observado.

Pensando sobre essa dinâmica que ocorre no espaço físico da sala de aula, que exige organização, adaptações, acessibilidade e consonância com a

comunicação visuoespacial<sup>1</sup>, tomamos como problema de pesquisa a organização espacial da sala de aula, como um processo pedagógico e didático, buscando entender de que modo essa organização, articulada à tal comunicação e os princípios de ergonomia e acessibilidade, poderia ser operacionalizada para que a educação que ali se ofertasse fosse considerada inclusiva.

O estudo que, ao final, apresentará uma proposta pedagógica de sala de aula inclusiva que auxilie os(as) professores(ras) em salas regulares, busca promover uma compreensão melhor da importância do campo visuoespacial no ensino, de modo a contribuir tanto com o professor, quanto com o intérprete de Libras, envolvendo também a perspectiva do aluno em foco.

Buscará, dessa forma, refletir, sobre as contribuições da ergonomia e da comunicação visuoespacial na dinâmica de ensino-aprendizagem do aluno surdo, e sobre a importância do conhecimento dessas áreas para a formação de professores. Nesse contexto, estão presentes também as questões de adequações curriculares, que deverão ocorrer regularmente, quando necessário, de forma dinâmica e flexível, que possa atender de fato todos os alunos.

Para responder as nossas questões de pesquisa, elegemos como método, o estudo de caso a partir de Yin (2001) e André (2013), com estratégia metodológica de cunho qualitativo nas bases propostas por Hernández Sampieri (2013) e Gil (2008). Por isso, esta se desenvolveu em dois espaços educacionais: no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR *Campus* Boa Vista e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM *Campus* Manaus Centro, mediante documentação formalizada e aceite emitido. Em consulta prévia junto ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE, pedagoga e o Controle Acadêmico, identificamos turmas inclusivas, compostas por professores e tradutores/intérpretes de Libras efetivos e alunos surdos. A pesquisa contou com a participação de 08 professores, 04 TILS, 03 alunos surdos e 04 alunos ouvintes, totalizando 19 participantes.

---

<sup>1</sup> As línguas de sinais são línguas de modalidade visuoespacial, possuem estrutura gramatical própria que não depende da estrutura das línguas orais, sendo articuladas por meio das mãos, expressões faciais e corporais (SAITO, 2016).

As instituições desenvolvem ações inclusivas com foco na permanência e êxito dos alunos surdos. Nesta pesquisa, contamos com a colaboração do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE, por ser o responsável direto por ações inclusivas e desenvolver atividades no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. O Núcleo desenvolve atividades de formação docente, além de possibilitar um espaço de consolidação do conhecimento.

No que se refere aos capítulos, o texto está assim organizado: O 1º Capítulo trará o delineamento da pesquisa, considerando os aspectos metodológicos, em que apontamos a problemática de pesquisa, objetivos de investigação, proposta metodológica, instrumentos de coleta de dados, entrevista e validação da pesquisa; o 2º Capítulo apresentará o referencial teórico, o qual discorrerá, a partir do contexto da surdez, sobre a formação docente, a educação dos surdos e o papel do profissional tradutor/intérprete de Libras no contexto da educação inclusiva nas salas comuns, pontuando os desafios deste cenário em que surge a questão da comunicação visuoespacial e importância do espaço físico inclusivo; e por fim, o 3º Capítulo trará reflexões sobre sala inclusiva, os dados dos instrumentos de pesquisa e a proposta do produto educacional. Neste capítulo se destacam a importância da ergonomia e da acessibilidade para salas inclusivas com alunos surdos e o produto educacional, um caderno temático formativo, intitulado “Sala Inclusiva: contribuições para a formação de professores no contexto da surdez”, pensado para formações continuadas.

Esperamos que os capítulos apresentados possam trazer contribuições em relação à inquietação proposta neste estudo, construída em meio a vivência em campo e amadurecimento profissional diante das experiências inclusivas. As atividades profissionais desenvolvidas contribuíram para o olhar investigativo, na busca por superar os desafios encontrados e foram fundamentais para a reflexão e construção dessa trajetória na pesquisa.

Ghedin (2009) diz que no fazer ciência, quando se busca por superação de desafios, encontramos o diferente que causa estranheza, mas é diante do diferente que buscamos construir um novo conhecimento, uma nova técnica e conseqüentemente acabamos por transformar a realidade. É o que esperamos.

# 1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo iremos abordar o percurso metodológico da pesquisa no âmbito educacional, por meio do desenvolvimento do método de estudo de caso, com base em Yin (2001), com adaptações para esse estudo. Para Yin (2001, p.7), o estudo de caso é “um método de pesquisa para investigação de interferências válidas a partir de eventos que se encontram fora dos limites do laboratório”, mas que se mantém alinhado à ciência em virtude da adoção de um percurso em que se cumpre determinadas etapas. Na proposição da metodologia, o estudo de caso se insere no campo da educação (ANDRÉ, 2013). No contexto dessa investigação, as ações foram determinadas em face do caso a ser estudado na área: a entrada de alunos surdos nas salas comuns das instituições federais de ensino e as implicações desta ação para a prática docente na concepção de uma sala inclusiva. Dado o caso e o problema de pesquisa, realizamos uma revisão de literatura, revisamos o problema de pesquisa, estabelecemos os pontos a serem estudados, delimitamos os espaços do caso e os participantes, definimos os instrumentos de pesquisa, analisamos os dados coletados e, por fim, escrevemos sobre o que encontramos e como estes dados nos permitiram construir uma proposta de formação.

## 1.1 O caso e a abordagem de pesquisa

Em uma pesquisa qualitativa, em que entendemos nosso estudo, as etapas de investigação devem ir ao encontro dos resultados que se espera alcançar, diante de procedimentos a serem realizados que acabam por estabelecer a aproximação do pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Entendemos que esse estudo tem abordagem qualitativa uma vez que procura “[...]examinar a forma como os indivíduos percebem e vivenciam os fenômenos que os cercam”, como argumenta Sampieri *et al* (2014, p.358).

Destaca-se que a pesquisa científica é um processo que permite a organização do enfoque a ser estudado, ou seja, uma ciência que corrobora com o caminho a seguir nos estudos (SAMPIERI, 2013, p.29). Segundo André (2013, p.96),

[...] Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita.

Assim, no que se refere ao estudo de caso, considera-se o percurso desta metodologia, desde a problematização, passando pela coleta e análise dos dados e até os achados e contribuições desta investigação. No processo de pesquisa, então, procuramos apresentar o caminho percorrido, tentando fazer uma “[...] descrição clara e detalhada do caminho percorrido e das decisões tomadas pelo pesquisador ao conduzir seu estudo” André (2013, p.96).

Sampieri (2013, p.181) diz que o estudo de caso tem suas hipóteses e possíveis desenhos, pois “[...] são considerados por alguns autores um tipo de desenho, ao lado dos experimentais”. Logo, procuramos manter-nos no caminho, seguindo as etapas estabelecidas.

Já em sua fase inicial, no processo de revisão de literatura, o trabalho permitiu fazer uma leitura das lacunas da formação dos professores diante do ensino de alunos surdos. *A posteriori*, buscamos verificar, em dois espaços de pesquisa que foram organizados em dois grupos: A e B, em que “**A**” refere-a ao Instituto Federal de Roraima – IFRR/ *Campus* Boa vista e “**B**” ao Instituto Federal do Amazonas – IFAM/ *Campus* Manaus Centro, como os professores lidavam pedagogicamente com esse público com a formação que tinham.

Estes espaços foram selecionados em função do atendimento dos critérios estabelecidos neste estudo de caso: instituições federais de ensino; matrícula de alunos surdos em sala regular, oferta de serviço de interpretação em libras, e, principalmente, a existência de professores de sala regular em face do atendimento de alunos surdos.

Interessava neste estudo de caso, dada a proposição do problema, observar a dinâmica de sala de aula entre professor-intérprete-aluno/surdo em salas inclusivas. Logo, era necessário conhecer a realidade vivenciada por professores, intérpretes e alunos surdos e ouvintes (PEREIRA *et al.* 2011; QUADROS, 2006; GAUDIOT, 2010; SILVA, 2014) nesse contexto. No que tange ao professorado, interessava ainda saber quais as implicações dessa dinâmica para a formação continuada.

Gil (2008) afirma que a pesquisa ressalta as interações de seus componentes. Por conseguinte, a interação entre pesquisadores e participantes resulta na ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta. No nosso caso, dada a fase inicial, temos a realidade de dois espaços escolares e em ambos os locais identificou-se como uma necessidade eminente, a formação do professor em face do contexto da surdez. Assim, compreende-se que o objeto investigado é constituído na situação social e pelos problemas de diferentes naturezas.

Na área de formação do professor, entende-se que esta acaba por dialogar com os outros sujeitos daquela realidade. Ou seja, ainda que o enfoque seja o professor e sua formação, no campo do estudo de caso, merecem escuta e voz, os outros sujeitos da ação educativa, uma vez que esta se dá num regime de cooperação. André (2013), sobre a estratégia metodológica do estudo de caso na pesquisa educacional, destaca a análise situada do pesquisador e dos investigados, em um processo social, construído pelos sujeitos da pesquisa em aprofundamento das ações a serem investigadas.

Conforme Alves-Mazzotti (2006, p.638),

O processo de produção do conhecimento científico pode ser visto como uma espécie de conversa, uma interlocução contínua entre pesquisadores de uma dada área. Participar desse diálogo é essencial ao ofício de pesquisador.

A ciência permite conhecer a prática, seu funcionamento e seus mecanismos, na busca por respostas, conforme Kuhn (1962). A este respeito Latour (1947) diz que a ciência está em constante processo de transformação. E sendo a formação do professor objeto de pesquisa intenciona-se junto a ele um processo de transformação. Desse modo, compreende-se que o professor precisa se permitir refletir sob a prática e suas ações, pois o ensino não se resume ao conjunto de conhecimento de técnicas, mas também por ações humanas que constrem a prática.

O professor é um sujeito transformador que ao se sensibilizar com as questões de adequações escolares no contexto da educação inclusiva pode promover mudanças significativas. Conforme André (2013, p.39 e 40), “[...] A relação entre pesquisa social e ação consiste em obter informações e

conhecimentos selecionados em função de uma determinada ação de caráter social”.

A pesquisa, sob este enfoque, e sob a perspectiva de estudo de caso, se reveste de importância, uma vez que nos permite realizar descobertas sobre novos conhecimentos diante do cotidiano escolar e das demandas escolares. Ali o professor é chamado a reconstruir seu saber e suas práticas, deixando de ser “[...] um sujeito que reproduz as informações para tornar-se aquele ser que elabora [...]” (GHEDIN, 2009, p.12).

## 1.2 Local da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em dois Institutos Federais da região norte do Brasil. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR *Campus* Boa Vista (Imagem 1) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM *Campus* Manaus Centro (Imagem 2). As referidas instituições oferecem cursos nos turnos matutino, vespertino e noturno, em vários níveis de ensino, ou seja, ensino médio na modalidade integrada e EJA, Ensino Técnico, na forma subsequente, Graduação e Pós-graduação.

Imagem 1 - Instituto Federal de Roraima - IFRR



Fonte: <https://folhabv.com.br/noticia/IFRR-comemora-25-anos-de-criacao/40551>

Imagem 2 - Instituto Federal de Amazonas – IFAM



Fonte: <https://www.acritica.com/channels/manaus/news/ifam-lanca-processo-seletivo-para-1320-vagas-ofertadas-em-cursos-ead>

A escolha das instituições se deu, principalmente, por existir no quadro delas professores que lecionam em salas inclusivas, atendendo alunos surdos. (Imagem 3).

Imagem 3 - Registro de sala inclusiva: IFRR à esquerda e IFAM à direita



Fonte: <https://www.ifrr.edu.br/campi/zona-oeste/noticias/inclusao-metodo-adotado-ajuda-no-desenvolvimento-de-aluna-do-cbvzo> e <http://www2.ifam.edu.br/noticias/alunas-surdas-defendem-trabalho-sobre-acessibilidade-no-ifam>

Os alunos surdos estão inseridos nos cursos: Técnico de Nível Médio em Informática na forma integrada; Técnico de Nível Médio em Química na forma integrada; Técnico de Nível Médio em Informática na forma subsequente; Técnico de Nível Médio em Técnico em Edificações na forma subsequente; Técnico de Nível Médio em Técnico em Eletrotécnica na forma subsequente; Técnico de Nível

Médio em Técnico em Mecânica na forma subsequente; Licenciatura em Educação Física e Superior de Tecnólogo em Análise de Desenvolvimento de Sistema.

As informações foram descritas nos quadros 1 e 2, os quais possibilitam observar quantitativo de alunos surdos e deficientes auditivos - DA por curso e nível de ensino.

Quadro 1- Discentes surdos matriculados em 2020 no IFRR

QUANTIDADE	ALUNO(A)	CURSO E NÍVEL DE ENSINO	TURNO
01	Deficiência Auditiva - DA	Curso Técnico de Informática (Médio Integrado)	Manhã/tarde
01	Surdo		
02	Surdo	Curso Técnico de Informática (Subsequente)	Noturno
01	Surdo <sup>2</sup>	Curso Técnico em Edificações (Subsequente)	Noturno
01	Surdo	Licenciatura em Educação Física (Ensino Superior)	Manhã
03	Surdo <sup>3</sup>	Curso de Tecnólogo em Análise de Desenvolvimento de Sistema (Ensino Superior)	Noturno

Fonte: A autora

Quadro 2 - Discentes surdos matriculados em 2020 no IFAM

QUANTIDADE	ALUNO(A)	CURSO E NÍVEL DE ENSINO	TURNO
02	Surdo	Curso Técnico de Informática (Médio Integrado)	Manhã/tarde
01	Surdo	Curso Técnico de Química (Médio Integrado)	Manhã/tarde
01	Surdo	Curso Técnico em Eletrotécnica (Subsequente)	Noturno
01	DA	Curso Técnico em Mecânica (Subsequente)	Noturno

Fonte: A autora

Nos quadros constam informações de alunos com deficiência auditiva (DA), conforme o Núcleo de Atendimento às Pessoas com necessidade Educacional Específicas – NAPNE do IFRR e IFAM.

O (-a) aluno (-a) DA do IFRR faz uso de aparelho auditivo, já o (-a) aluno (-a) do IFAM não faz uso de aparelho, seu estado atual é de perda progressiva

<sup>2</sup> Situação atual: matrícula trancada.

<sup>3</sup> Situação atual: matrícula trancada.

bilateral, aguardando na fila de espera para o implante coclear. Ambos os alunos não utilizam a Libras na comunicação.

### **1.3 Local da Pesquisa**

Yin (2001, p.20) nos coloca que a estratégia de estudos de caso “[...] lida, de forma muito importante, com o planejamento, a análise e a exposição de idéias”. As etapas buscam colaborar com a pesquisa na definição do caso estudado, determinando os dados relevantes e, ao mesmo tempo, levando o pesquisador a refletir sobre o que fazer com as informações levantadas.

Nesse processo, entendemos que o tema escolhido, a educação especial nos espaços de sala de aula com alunos surdos, não se limita o processo inclusivo deste público ao domínio da Libras. De fato, de acordo com os estudos feitos, a organização visual das salas inclusivas mostrou-se, no contexto da comunicação visuoespacial de alunos surdos, um problema dos mais relevantes para a inclusão deste público.

A este respeito as autoras Quadros (2006), Gaudiot (2010) e Silva (2014), com base em referenciais teóricos, apresentam algumas sugestões de adequações, com base em referenciais teóricos para o espaço de sala de aula inclusiva no contexto da ergonomia, acessibilidade e adaptações. Ocorre que apontada como um problema pelos alunos surdos, tal organização que se desenha na dinâmica sala de aula-professor-intérprete-aluno/surdo, e que se insere no contexto da comunicação visuoespacial, ainda é pouco discutida na formação docente.

Estima-se, por isso, que o estudo do tema possa vir a colaborar com a superação dos problemas visuoespaciais de salas inclusivas com alunos surdos. Dando visibilidade à questão, intenta-se trazer uma proposta para essa lacuna na formação.

### **1.4 Problema de pesquisa**

O contexto da educação especial na perspectiva inclusiva tem sido objeto de estudos, por apresentar problemas educacionais que precisam ser investigados. Para André (2013, p.97), os estudos de casos podem ser

instrumentos valiosos, uma vez que estes nos permitem “[...] investigar o fenômeno educacional no contexto natural em que ocorre”.

Nesta perspectiva, considera-se na proposta da educação inclusiva para o aluno surdo, o espaço da sala de aula como o lugar de encontro entre o professor, intérprete de Libras, o aluno surdo e os alunos ouvintes. Tem-se questionado, no entanto, se a configuração espacial adotada atende as necessidades para quem faz uso da comunicação visuoespacial.

Quanto a isso Quadros (2006), Gaudiot (2010) e Silva (2014) apontam fragilidades dentro do campo visual para o êxito do processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, pois como diz Souza (2015 *et al.*, p.4) “[...] os surdos comunicam-se pelo visual”. Assim, trazemos à reflexão a problemática da condição visuoespacial dos alunos surdos.

Comparada a dos alunos ouvintes, esta condição reveste-se de grande complexidade, uma vez que no espaço de sala de aula, para que eles possam aprender, é necessário que sua atenção seja distribuída entre o professor, o intérprete e a lousa e/ou slides (material visual). E, nesse sentido, o posicionamento dos profissionais, quando no momento da aula, são constantemente questionados por não favorecerem a visualização do aluno, impondo-lhe perdas.

Segundo Gaudiot (2010, p.74), a visão é a principal ferramenta de aprendizagem do aluno. Ao ter que dividir sua atenção visual “[...] entre o professor, o intérprete, o quadro negro ou slides além de tomar notas [e] ler o assunto ao mesmo tempo”, esse aluno está sujeito a perder o assunto dado pelo professor, configurando-se em prejuízo para sua aprendizagem.

Essas observações nos levam a pensar sobre a importância da ergonomia<sup>4</sup>. Neste contexto, ela poderia facilitar o ensino e a aprendizagem em sala de aula para todos, incluindo o aluno surdo, promovendo adaptações que poderão transformar o espaço em inclusivo.

---

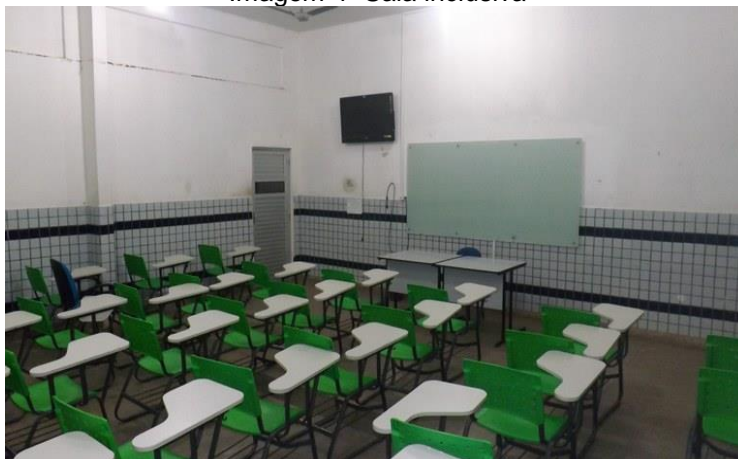
<sup>4</sup> A ergonomia é a ciência que estuda as adaptações do posto de trabalho em um contexto específico, para que os aspectos que dificultam o desenvolvimento do trabalho possam ser observados afim de buscar uma solução coerente para melhorar a qualidade de vida e da atividade laboral a ser desenvolvida pelo indivíduo. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/saude/ergonomia/>>. Acesso em 16 mar. 2020.

Um outro fator importante é a acessibilidade espacial, que está para além de chegar e entrar num ambiente, ou seja, diz respeito à acessibilidade por meio da qual a pessoa pode se situar, orientar-se e compreender o que se passa a seu redor, sem fazer perguntas. Esse ambiente deve permitir, na sua forma de construção e na disposição do mobiliário, que todos participem das atividades com igualdade e independência na medida das suas possibilidades, minimizando situações através de soluções que busquem a acessibilidade especial (DISCHINGER *et al.*, 2009).

Silva (2014, p.15) destaca como direito do aluno surdo as “[...] adaptações no desenvolvimento das aulas, [e...] adaptações nas instalações físicas”. Para a citada autora, essas adaptações poderão corroborar com a permanência e o êxito do aluno com surdez nas atividades escolares.

Neste contexto, acaba-se por compreender que a sala inclusiva (Imagem 4) exige mais que o domínio de Libras, por isso elegemos a ergonomia e a comunicação visuoespacial, assim como outros eixos a serem contemplados pela pesquisa.

Imagem 4- Sala inclusiva



Fonte: <https://www.ifrr.edu.br/campi/boa-vista/cursos/graduacao/tecnologia-em-gestao-hospitalar/infraestrutura>

Pensando sobre estas questões de espaço em contexto visual, organização e adaptações, no delineamento da acessibilidade e dos aspectos ergonômicos nas salas inclusivas com aluno surdo, nos questionamos: **De que modo a organização espacial da sala de aula, como um processo pedagógico e didático, pode ser operacionalizada para que a educação que**

**ali se oferta seja de fato considerada inclusiva? Como os conceitos da ergonomia e da acessibilidade, no campo das adaptações curriculares, podem contribuir para educação inclusiva no processo formativo de professores?**

Diante desta problemática, elaboramos algumas questões norteadoras que pudessem direcionar a presente pesquisa e que levassem em consideração a questão do posicionamento físico dos profissionais em sala e suas estratégias didáticas e pedagógicas visuais, assim como as dificuldades e interações dos alunos surdos em salas inclusivas.

### **1.5 Questões norteadoras**

O estudo de caso proposto por Yin (2001, p.32) diz que é uma investigação empírica que “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”, isto ocorre quando os limites entre fenômeno e contexto não estão claros.

No caso de nosso estudo, o campo educacional no espaço de docência em Libras, quanto na tradução e interpretação em Libras, são experiências empíricas vivenciadas no âmbito profissional enquanto pesquisadora. Situações em que o trabalho com pessoas surdas, oportunizou os questionamentos (e não suposições) presentes, consideramos questões norteadoras.

Para que possamos desenhar essa nova configuração de sala de aula, faz-se necessário pesquisar salas de aula inclusiva composta por professores, intérpretes de Libras e alunos surdos. Desta forma, a dinâmica do movimento dos sujeitos em sala inclusiva deve ser objeto de observação do pesquisador e, ao mesmo tempo, esta deve servir de parâmetro, no contexto da comunicação visuoespacial e da ergonomia levantadas na pesquisa, para a proposição de uma formação que pretenda a inclusão.

Para dar conta de proposta, geramos as seguintes questões norteadoras:

1. Quais os desafios na formação docente para atuar em salas inclusivas com alunos surdos, considerando-se principalmente a relação professor-aluno e a relação professor-intérprete no contexto visuoespacial?

2. Dada a história da educação dos surdos, que obstáculos e avanços podem ser destacados, considerando o processo inclusivo, que hoje se configura pela adoção da libras e presença do intérprete de libras na sala de aula?
3. Quais são as estratégias visuais utilizadas pelo professor (a) em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem de aluno surdo? Considera-se a ergonomia de sala de aula?
4. Que produto pode vir a ser gerado com base na ergonomia e na comunicação visuoespacial que poderá auxiliar o professor no contexto de uma sala inclusiva com alunos surdos e ouvintes?

Entendemos que na base do que propusemos, o estudo da ergonomia de sala de aula inclusiva e as questões de adequações curriculares acessíveis devam ser pensadas no campo da docência dentro de uma proposta maior para o atendimento do aluno surdo. As estratégias visuais do professor de sala de aula inclusiva precisam ser repensadas, na perspectiva de atender as necessidades educacionais da formação do professor que atuam em salas inclusivas com alunos surdos.

## **1.6 Objetivos**

### **1.6.1 Objetivo geral**

Refletir, no contexto da sala inclusiva, sobre as contribuições da ergonomia e da comunicação visuoespacial na dinâmica de ensino-aprendizagem do aluno surdo, e sobre a importância do conhecimento dessas áreas para a formação de professores.

### **1.6.2 Objetivos específicos**

1. Discorrer sobre a formação de professores e os desafios da atuação docente na educação inclusiva e especial;

2. Apresentar a história da educação de surdos e formação do intérprete de Libras, apontando os obstáculos e os avanços com vistas ao processo inclusivo;
3. Apresentar as estratégias visuais para sala inclusiva na presença do professor, intérprete de Libras, aluno surdo e aluno ouvinte, dentro das contribuições da comunicação visuoespacial e ergonomia, considerando o contexto observado;
4. Apresentar um produto educacional que vá ao encontro da proposição da ergonomia e da comunicação visuoespacial dentro do contexto da sala de aula inclusiva.

### **1.7 Coleta de dados**

No campo da observação, de acordo com Yin (2001, p.78), para realizar o estudo de caso é necessário uma preparação que “[...] envolve habilidades prévias do pesquisador, treinamento e preparação para o estudo de caso específico [...]”.

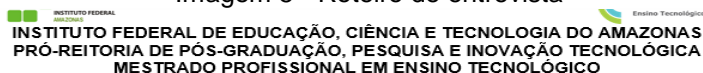
No momento de coleta, estávamos em pandemia mundial e a sociedade respeitava o isolamento social exigido. Tão logo o campo educacional se organizou, adotando a perspectiva do ensino remoto, retomamos a coleta de dados. Diante desse novo modelo, a observação direta, prevista inicialmente, foi repensada e os instrumentos adotados foram reformatados para o contexto virtual objetivando dar conta das questões de estudo à medida do possível.

Selecionados os espaços de pesquisa, e definidas as estratégias de coleta, elaboramos fichas com roteiro da entrevista, com perguntas que deram subsídios aos questionamentos de pesquisa e permitiram conhecer um pouco mais da realidade de cada um dos participantes da pesquisa: professor, tradutores e alunos surdos e ouvintes.

Quatro fichas com roteiros de entrevistas foram elaboradas com blocos de perguntas para cada grupo de participantes. Assim, as fichas dos professores e tradutores/intérpretes de Libras estão composta por oito questões (Imagem 5); a dos alunos surdos, traz sete questões (adaptadas com imagens e contexto diferenciado que resultou em 11 questões) e a ficha dos alunos ouvintes fora

composta por cinco questões. Todas elas encontram-se nos apêndices desta escrita.

#### Imagem 5 - Roteiro de entrevista



#### **ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR**

- Nome (código):.....  
 Idade:.....Sexo: .....  
 Formação inicial: .....  
 Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( )  
 Se houver feito, especialização, Mestrado ou Doutorado, indicar as áreas:  
 .....  
 .....  
 Há quanto anos você exerce a docência: .....  
 Há quanto tempo você exerce a docência nesta instituição:.....  
 Há quanto tempo leciona em sala com aluno surdo: .....  
 1. Enumere três dificuldades em lecionar para turmas com alunos surdos e com a presença do intérprete de Libras  
 2. Enumere três pontos favoráveis em lecionar para turmas com alunos surdos e com a presença do intérprete de Libras  
 3. Como você organiza o espaço da sala de aula com a presença do aluno surdo?  
 4. Na sua opinião qual a melhor localização sua, do intérprete de Libras e do aluno surdo em sala de aula?  
 5. Como você organiza seu planejamento de ensino, para o atendimento do aluno surdo?  
 6. Como é realizado o planejamento de sua aula quando existe a figura do tradutor/intérprete de Libras? Vocês fazem o planejamento juntos?  
 7. Cite três estratégias que você utiliza para o ensino do aluno surdo.  
 8. O que pode ser melhorado na estrutura da sala de aula para otimizar a sua aula?

Fonte: A autora

Os participantes da pesquisa foram identificados pelas letras “A”, relativas ao IFRR e “B” relativas ao IFAM. Receberam ainda um número em ordem crescente de acordo com sua entrada na pesquisa, seguido da sigla de identificação conforme a função/caracterização: Professor, Tradutor, Aluno Surdo, Aluno ouvinte. Assim: A1P- Professor do IFRR ; B1T- Tradutor intérprete de Libras do IFAM; A2aS- Aluno surdo do IFRR, B1aO- Aluno ouvinte do IFAM. A participação se deu por adesão ao convite feito.

A princípio estimamos o quantitativo de participantes: de cinco a dez professores regentes, de duas a cinco salas inclusivas; dois a três tradutores/intérpretes de Libras, dois a três alunos surdos e três a seis alunos ouvintes. Dentro da margem, realizamos a pesquisa com oito professores de salas inclusivas; quatro tradutores/intérpretes de Libras; três alunos surdos e quatro alunos ouvintes, conforme quadro 3.

Quadro 3 - Participantes da pesquisa

PARTICIPANTES DA PESQUISA				
IFES (2)	PROFESSORES (8)	TILS (4)	ALUNOS SURDOS (3)	ALUNOS OUVINTES (4)
IFRR	<b>A1P</b> Formação: Tecnólogo	<b>A1T</b> Formação: Bacharel em Direito	<b>A1aS</b> Cursista do Técnico Subsequente em informática	<b>A1aO</b> Cursista do Técnico Subsequente em informática
	<b>A2P</b> Formação: Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas			
	<b>A3P</b> Formação: Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	<b>A2T</b> Formação: Licenciatura em Letras-Espanhol	<b>A2aS</b> Cursista do Técnico Subsequente em informática	<b>A2aO</b> Cursista do Técnico Subsequente em informática
	<b>A4P</b> Formação: Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas			
	<b>A5P</b> Formação: Eng. Civil, Eng. Segurança e Letras Espanhol			
IFAM	<b>B1P</b> Formação: Engenharia Elétrica	<b>B1T</b> Formação: Tecnólogo em Alimentos. Finalista de Letras Libras.	<b>B1aS</b> Cursista do Técnico de Nível Médio em Eletrotécnica na forma Subsequente	<b>B1aO</b> Cursista do Técnico Subsequente em Eletrotécnico
	<b>B2P</b> Formação: Conversão e controle	<b>B2T</b> Formação: Licenciatura em Língua Portuguesa; Especialista em LIBRAS, com Proeficiência em Tradução e Interpretação. TILS Voluntário		<b>B2aO</b> Cursista do Técnico Subsequente em Eletrotécnico
	<b>B3P</b> Formação: Engenharia Elétrica com ênfase em Automação Industrial			

Fonte: A autora

Para realizarmos a coleta de dados utilizamos como estratégia o aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*. Segundo Porto *et. al* (2017) este é um aplicativo que transforma o processo de comunicação por ser uma tecnologia digital que possibilita a troca de mensagens, com deslocamento de ações por meio de mensagens instantâneas que auxilia a educação. Conforme Moreira e Trindade (2017, p.50),

[...] O acesso à tecnologia, em particular à móvel, tem contribuído para modificar a forma como as pessoas interagem quer entre si, quer com os conteúdos a que têm acesso. Esta nova forma de pensar o acesso à informação tem também tornado cada vez mais propícia a utilização deste tipo de tecnologias em ambiente de ensino, permitindo formas crescentemente sofisticadas não só de acesso aos conteúdos, mas também de interação e de partilha dos mesmos.

Em tempo de pandemia, o aplicativo *WhatsApp* se popularizou, e rompeu barreiras durante o distanciamento/isolamento social. Os ideogramas, os conhecidos “ímoji”, que expressam os sentimentos por meio de imagem transmitiram o acolhimento necessário no momento e talvez, por esse motivo, tenha sido o aplicativo mais empregado no contexto escolar, incluindo a pós-graduação.

Em nossa pesquisa, portanto, seu uso não poderia ser diferente. O *WhatsApp* aproximou os pesquisadores dos participantes da pesquisa, fossem eles surdos ou ouvintes. Segundo Silva (2017, p.19),

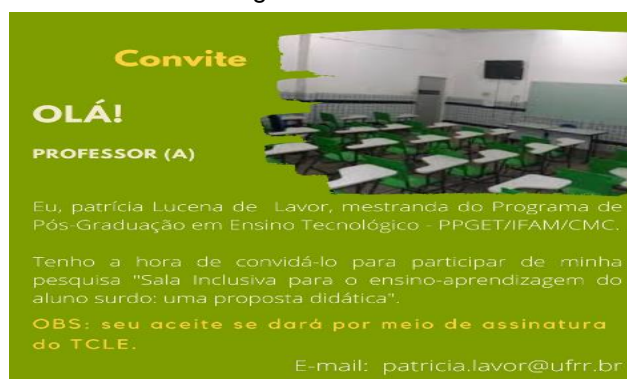
“[...] o uso do aplicativo, como prática sociointeracionista, é um espaço de aproximação entre surdos e ouvintes que contribui com o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, seja por meio de chamadas de vídeos ou por mensagens de textos”.

A coleta via *WhatsApp* se deu inicialmente junto ao IFRR, onde foi solicitado ao NAPNE a lista dos contatos dos professores de sala inclusiva com alunos surdos.

Por conta da pandemia, como já pontuamos anteriormente, as aulas presenciais foram suspensas. Tal fato dificultou a coleta de dados, pois os professores, agora, precisavam ser convidados virtualmente e também deveriam, nesse processo, ter certo domínio das ferramentas tecnológicas, com ter *WhatsApp* e e-mail, e saber utilizá-los, dentre outras questões. Foi um grande desafio levantar os contatos dos professores.

Durante o aguardo das informações solicitadas ao NAPNE, providenciamos os convites (Imagem 6).

Imagem 6 - Convite



Fonte: A autora

Após receber a lista com 13 nomes de professores, providenciamos o envio dos convites e percebemos que os professores, cujos nomes foram fornecidos, não tinham alunos surdos em suas salas. Constatamos essa informação na fala de uma das professoras: “Boa tarde Patrícia, neste momento não estou lecionando para aluno surdo” (02/10/2020).

Em virtude desta situação, entramos em contato com o coordenador do curso em que os alunos estavam matriculados, o qual forneceu mais quatro nomes de professores. Por sua vez, estes informaram que não atendiam aluno surdo, conforme mensagem enviada: “essa não é minha realidade, não tenho nenhum aluno surdo” (13/10/2020).

Diante do desencontro de informações, decidimos fazer o percurso inverso, ou seja, primeiramente localizar o aluno (a) surdo (a), fora da esfera escolar, para depois chegar ao professor. E assim foi feito! O presidente da Associação de Surdos de Boa Vista – Roraima foi contatado e nos informou que a aluna surda do IFRR estava sem celular, motivo pelo qual não estava frequentando o ensino remoto. Então, mesmo em contexto pandêmico, direcionamo-nos até a casa de uma outra pessoa surda, conhecida da aluna, a qual informou o número do celular da mãe da aluna.

Na posse do contato, tudo ficou bem mais fácil! Esclarecida a pesquisa junta a aluna, esta se prontificou a participar da pesquisa, respondendo à entrevista e, ainda, nos pôs em contato com a outra aluna surda. A entrevista foi realizada presencialmente na casa da aluna (A1aS) e lá também estava a colega de turma (A2aS); as duas responderam ao roteiro, conforme imagem 7.

Imagem 7 - Alunas surdas A1as e A2as respondendo as fichas



Fonte: A autora

A entrevista resultou em sete respostas escritas e quatro respostas filmadas, e para estas últimas foram providenciados o áudio, conforme imagem 8. No final da entrevista, as alunas filmaram um vídeo de agradecimento.

Imagem 8 - Vídeo das alunas A1aS e A2aS



Fonte: A autora

No final da entrevista, solicitamos o contato de um professor e de um aluno ouvinte da turma. A aluna A2aS encaminhou os contatos por meio do aplicativo *whatsApp*. O professor foi bem receptivo, pois além de aceitar participar da pesquisa, socializou o contato dos demais professores, os quais aceitaram participar da pesquisa. O aluno ouvinte também aceitou participar da pesquisa e forneceu o contato de outro aluno que deu o aceite.

Com os dados coletados no IFRR, partimos para coleta de dados no IFAM. O primeiro contato foi com o NAPNE, que forneceu o contato da pedagoga do curso Técnico Subsequente em Eletrotécnico, que, por sua vez, encaminhou os contatos dos professores na medida que sinalizavam o aceite. Já na posse do contato do aluno surdo (B1aS) entramos em contato por meio de vídeo-chamada no *WhatsApp*. Diante do convite, este aceitou participar da pesquisa; na oportunidade, solicitamos o contato de um colega de turma ouvinte, no que fomos atendidos.

O aluno ouvinte B1aO aceitou participar da pesquisa, forneceu o contato de outro colega que não sinalizou o aceite. Diante da demora, B1aO foi contactado

novamente e forneceu outro contato e, assim, tivemos o aceite de B2aO. As fichas foram encaminhadas aos participantes e devolvidas preenchidas.

A ficha é o meio pelo qual foi estabelecido uma relação explícita com o caso e as pessoas que investigadas, um processo de interação entre pesquisador e participante da pesquisa. Estas foram aplicadas com os professores, intérpretes de Libras, alunos ouvintes e alunos surdos, para os quais foi providenciada a gravação da ficha e inserida a janela em Libras em formato maior, conforme imagem 9.

Imagem 9 - Ficha com acessibilidade em Libras, áudio e legenda



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=9FkJVZTHiSQ&feature=youtu.be>

De acordo com Manzini, (1990/1991, p.154, *apud* MANZINI, 2004), os dados coletados podem ser organizados em entrevistas semiestruturadas, um roteiro com perguntas principais que podem fazer emergir informações de forma mais livre, não estando condicionadas a uma padronização de alternativas.

Consideramos as respostas dos roteiros como contextos interpretativos sobre os quais tínhamos a responsabilidade de construir o sentido apontado por eles em torno do caso pesquisado. Para tanto, no âmbito da pesquisa qualitativa que operamos, adotamos a análise interpretativa.

Tomando a ficha do roteiro dos professores como parâmetro, buscamos fazer com ela, uma interlocução com as dos outros participantes da pesquisa, amparando-nos em uma leitura crítica. Nesta, procuramos evidenciar pontos importantes trazidos pelos dados como as concepções e as ideias sobre a surdez, sobre o trabalho dos profissionais no contexto de uma educação inclusiva, em que devemos considerar estratégias, relacionamentos e organização de sala.

Tais questões, assinaladas pelos participantes da pesquisa, mereciam uma reflexão mais profunda, o que nos levou, para constituir esse exame crítico, ao diálogo com autores de referência sobre os temas. A análise interpretativa nos permitiu tanto destacar aproximações e distanciamentos entre as ideias, quanto validar e/ou refutar os argumentos apresentados, processo este demonstrado no último capítulo de nossa pesquisa.

### **1.8 Plano de ação – o produto**

A pesquisa “Sala Inclusiva: uma proposta didática para professores de alunos surdos e ouvintes” tem como proposta de produto de dissertação, um caderno temático na perspectiva de uma formação continuada. Intitulado “Sala inclusiva: contribuições para formação de professores no contexto da surdez”, o caderno está dividido em quatro unidades temáticas, previstas inicialmente para quatro encontros:

**I unidade temática** – O ensino de surdos: ontem e hoje (Sensibilização);

**II unidade temática** – Formação de professores para Educação Especial: adaptações curriculares e acessibilidade pedagógica (o que compete ao professor);

**III unidade temática** – Didática Visual e Campo Visuoespacial (O que é e como fazer);

**IV unidade temática** – Ergonomia e Educação Inclusiva (Como organizar a sala de aula inclusiva)

Cada encontro será pautado respectivamente pelos objetivos descritos, a seguir:

**1º.** Apresentar, de forma didática relatos de experiências do público surdo no contexto escolar com intuito de sensibilizar o público-alvo, os professores, sobre a necessidade repensar a prática docente, considerando surdos e ouvintes no ambiente de ensino-aprendizagem;

**2º.** Discutir o conjunto de normativas relevantes para a promoção da acessibilidade, permanência e êxito do aluno surdo considerando principalmente a Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996) que ampara as

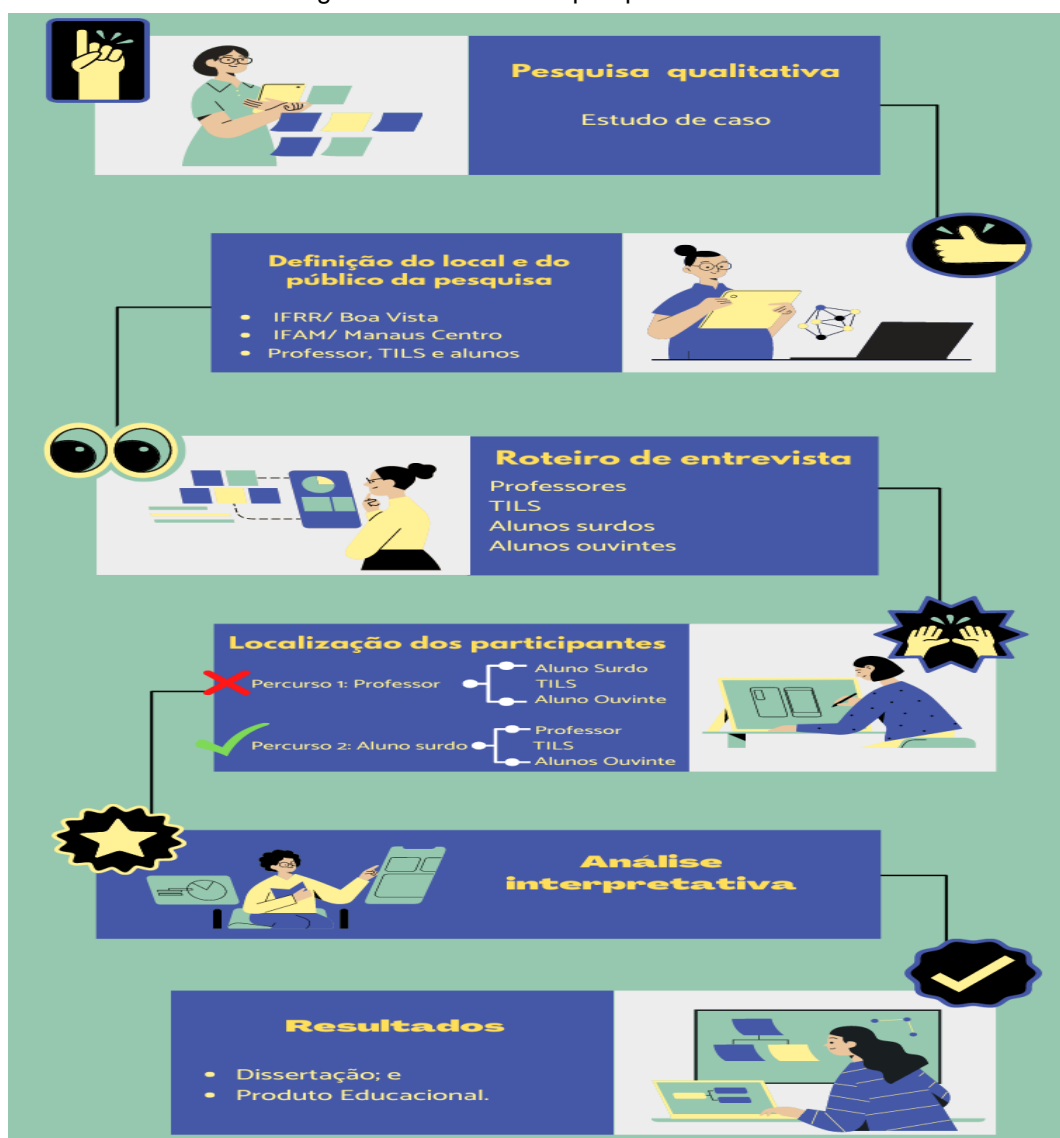
adaptações curriculares, das quais emergem as adaptações ergonômicas e a comunicação visuoespacial;

**3º.** Discorrer sobre os ruídos de sala de aula para o aluno surdo, de modo a compartilhar as estratégias da comunicação visual dentro da didática visual;

**4º.** Socializar as diversas possibilidades de formações e organizações de sala de aula inclusiva na estrutura presencial e virtual.

Como resultado, esperamos que o produto educacional como objetivo prático da pesquisa e ação final deste percurso (Imagem 10) possa subsidiar o professor em sala de aula para o atendimento do alunado surdo, de modo a conceber uma sala de aula inclusiva.

Imagem 10- Percurso da pesquisa



Fonte: A autora

## **2 REVISÃO DE LITERATURA**

Neste capítulo de revisão trazemos a discussão sobre o tema da formação de professores na perspectiva da educação especial e inclusiva, pontuando pesquisas e estudos que reflitam sobre a complexidade da formação para o atendimento de um alunado cada vez mais heterogêneo e com necessidades específicas de aprendizagem. Em seguida, situamos os avanços da educação de surdos no âmbito histórico, bem como descrever o cenário em que este ensino se dá no Brasil, tomando como referência um conjunto de legislação sobre a educação de surdos e da própria surdez e os dados censitários de matrícula na rede de ensino do país. Por fim, entendendo que a presença do aluno surdo, dada a necessidade de mediação comunicacional e pedagógica, exige a figura de um outro profissional em sala de aula, abordaremos a formação e a atuação do profissional tradutor/intérprete de Libras (TILS) no contexto educativo.

### **2.1 Formação docente e atuação no contexto da educação inclusiva**

O tema formação de professores é complexo, pois envolve tanto uma formação específica quanto os próprios saberes adquiridos nos anos da docência. *Novais et al.* (2010) realizaram um estudo sobre o direito ao processo escolar para todos e as condições da atuação docente, diante da formação docente e das práticas pedagógicas em atividades de pesquisa, ensino e extensão. Esse autor diz que a formação docente é um processo reflexivo, composto por sujeitos inseridos no processo de ensino e aprendizagem, professores e alunos. O professor comprometido com a profissão promove a transformação do tempo, e seu envolvimento repercute na produção e no planejamento, pois um olhar bem fundamentado pode direcionar às práticas pedagógicas de forma diferenciada no espaço de formação, e isto agregará um valor positivo na vida profissional. Para a discussão, iremos abordar a temática dentro da legislação brasileira, tanto da formação inicial, quanto na formação específica ou formação continuada para o ensino da pessoa surda.

### **2.1.1 A formação docente inicial e continuada na legislação brasileira**

Para Guerreiro (2018), a formação de professores se constitui em uma importante ferramenta para a construção de um espaço educacional onde todos aprendem. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), LDB, no capítulo que trata de Profissionais da Educação, estabelece-se no Art. 62 que a formação docente para atuar na educação básica deve ser em uma instituição de nível superior, em curso de licenciatura plena, admitindo-se como formação mínima para o magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental de cursos de nível médio na modalidade normal. Sendo esta sua formação inicial.

No parágrafo único do Art. 62-A da LDB é estabelecido que a formação continuada para os profissionais da educação pode ser no local de trabalho ou em instituições de básica e superior, incluindo os cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena, tecnológica e de pós-graduação. Para o exercício do magistério no ensino superior faz-se necessário o nível de pós-graduação, prioritariamente no nível de mestrado e doutorado.

O Plano Nacional de Educação – PNE, que foi aprovado pela Lei nº 13.005/14 (BRASIL, 2014), estão estabelecidas 10 diretrizes, sendo uma delas sobre a valorização dos profissionais da educação. Para o alcance do que foi proposto nas diretrizes foram estabelecidas 20 metas, sendo a Meta 15 uma política nacional de formação de profissionais da educação, assegurando aos professores da educação básica uma formação específica de nível superior em cursos de licenciatura na área específica de atuação.

A Meta 4 do PNE dispõe sobre a universalização para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete), do público-alvo da educação especial, o acesso à educação básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, buscando um sistema educacional inclusivo tanto nas salas de recursos multifuncionais, classes, escolas quanto em serviços especializados, públicos ou conveniados. Para o alcance dessa metas são propostas 19 estratégias, dentre as quais destacamos as que tratam da formação do professor e do aluno surdo ou com deficiência auditiva (grifos nossos):

**4.3)** implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a **formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado** nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

**4.7)** garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - **LIBRAS** como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) **surdos e com deficiência auditiva** de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em **escolas inclusivas**, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos Arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

**4.13)** apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, **tradutores (as) e intérpretes de Libras**, guias-intérpretes para surdos-cegos, **professores de Libras**, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

**4.16)** incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, **inclusive em nível de pós-graduação**, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao **atendimento educacional de alunos com deficiência**, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

A formação do professor também foi objeto da Resolução nº 02/15 (BRASIL, 2015), documento no qual foram definidas as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e para a formação continuada, observando os Art. 61 a 67 da LDB, que dispõe sobre a formação de profissionais do magistério. De acordo com esse documento, a formação inicial e a formação continuada têm como objetivo a preparação e o desenvolvimento de profissionais para a função de magistério na educação básica em suas etapas e modalidades de ensino.

Quanto ao ensino de surdos, no Art. 3º (V, § 6º, XI) da Resolução nº 02/15 (BRASIL, 2015) é mencionada a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras), sendo esta também mencionada no § 2º do Art. 13 quando trata sobre a estrutura e o currículo da formação inicial. De acordo com essa citada Resolução, a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, envolvendo atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas, objetivando a reflexão sobre a prática no magistério, aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Recentemente a formação docente passou a ser tratada em separado. A Resolução nº 02/19 (BRASIL, 2019), que define as diretrizes curriculares nacionais para formação inicial de professores, ressalta conteúdos voltados para educação especial em seu Art. 12 e no Art. 16 reconhece que a licenciatura em educação especial encontra-se em um campo de saberes específico e prático.

Por sua vez, a Resolução nº 01/20 (BRASIL, 2020) trata da formação continuada de professores, que assim é definida em seu Art. 4º:

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.

Este documento, embora aponte nos anexos como competência geral do docente sua participação na construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva, pouco diz sobre a educação especial e inclusiva.

Ainda assim as resoluções atuais para formação docente encontram-se em consonância com Decreto nº 8.752/16 (BRASIL, 2016), que estabelece a política de formação dos profissionais da educação básica no Brasil. Articula-se, portanto, ao PNE-2014-2024, no atendimento das Metas 15 e 16, e por conseguinte, da Meta 4.

Ressaltamos, no entanto, que a temática da formação de professores no contexto da educação especial e inclusiva já vinha sendo tratada anteriormente pela PNEPEI (BRASIL, 2008), de acordo com o que está estabelecido na LDB quanto à formação inicial e continuada dos professores.

Essa política, cujo objetivo é garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes, público-alvo da educação especial, nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para a promoção de respostas de acordo com necessidades educacionais desse alunado, traz como um dos seus enfoques a “Formação de professores para o atendimento educacional especializado e **demais profissionais da educação** para a inclusão escolar”(grifo nosso) (p.10).

Em suas diretrizes estabelecem-se os alcances dessa política, dos quais destacamos os textos sobre o ensino da pessoa surda e a formação dos professores:

Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. O atendimento educacional especializado para esses estudantes é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua,

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete [...]

Para atuar na educação especial, **o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.** Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas **salas comuns do ensino regular**, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p.10).

Lembramos que, quanto à educação especial, a LDB afirma que os sistemas de ensino deverão assegurar professores capacitados para as classes comuns, e professores com especialização para o atendimento especializado (Item III do Art. 59). A capacitação do professor é um espaço importante para que assuntos como a educação especial e a educação inclusiva sejam abordados e possibilitem, por exemplo, o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A capacitação específica do docente para o ensino de Libras é especificada no capítulo 3, que trata da formação do professor e do instrutor de Libras, do Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005). O Art. 4º assinala que a formação para o ensino de Libras, das séries finais do ensino fundamental até a educação superior,

deve ser realizada em nível superior em cursos de graduação de licenciatura plena em Letras Libras ou em Libras e Língua portuguesa como segunda língua.

O ensino de Libras, como parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é tratado no Art. 4º da Lei nº 10.436/02, que regulamentou o Decreto nº 5.626/05, informando que os sistemas educacionais em nível federal, estadual, municipal e do Distrito Federal deve incluí-lo nos cursos de formação em Educação Especial, Fonoaudiologia e de Magistério, em médio e superior.

### **2.1.2 Inclusão escolar e os desafios da formação docente**

Na educação inclusiva são muitos os desafios encontrados na formação docente diante do diferente. Estas são dificuldades pontuadas historicamente. Os professores convivem com a presença constante da dúvida, insegurança e incerteza de ter o aluno com necessidades educacionais específicas matriculados em salas regulares. O sentimento de impotência nos professores que vivem esta realidade se revela sob a forma de angústia e questionamentos, conforme pontua Duek (2008, p.176): *“E agora? O que eu vou fazer? Como ensinar a quem não consegue aprender?”*

Nesta perspectiva, Damásio (2007) diz que o Atendimento Educacional Especializado – AEE, como proposto na Política Educacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008), pode contribuir com ações que envolvem o ato didático-pedagógico em espaços interativos. Neste espaço, os materiais e recursos estão presentes de modo a colaborar com o aprendizado do conteúdo curricular de forma visual, como, por exemplo, os murais compostos por fotos sobre o tema da aula, roteiro de planejamento, fichas de atividades, entre outros. Mas esse espaço de AEE é no contraturno, fora da sala de aula regular.

Segundo Novais (2010), os professores de ensino regular argumentam que a formação que tiveram não os capacitara para ensinar a todos: “Tenho que ensinar de um jeito que não fui ensinada” (p.186); ou ainda que “[...] A Universidade não me formou para desenvolver educação inclusiva” (p.187). Os depoimentos demonstram que falta estudo teórico, prática pedagógica e atitudes do docente mediante a organização e o desenvolvimento do ensino para todos.

Esta situação demonstra que os professores estão preocupados por não estarem preparados para ensinar alunos com necessidades educacionais específicas em turmas inclusivas.

Noronha (2018) considera que todo processo de ensino passa por saberes dos professores que são adquiridos em suas experiências profissionais e durante sua trajetória contínua de formação, ou seja, são as práticas pedagógicas em sala de aula. A referida autora diz que tais saberes, “[...] ao contato com um aluno com necessidades educacionais específicas, se modelarão ou se transformarão por completo.” (p.2).

Deste modo, professores precisam conhecer a realidade que envolve seus alunos, de modo que as informações trazidas dessa realidade possam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Noronha (2018) enfatiza que os sistemas e as escolas precisam criar meios para que o professor ensine os alunos com necessidades educacionais específicas, identificando e desenvolvendo as potencialidades de forma inclusiva. Para a referida autora, o professor precisa perceber a importância de adquirir novos conhecimentos e habilidades na identidade profissional, de modo a capacitá-los “[...] para atuar junto aos alunos com especificidades variadas como o da Educação Especial” (p.3).

Para Novais *et al.* (2010, p.188), “[...] na relação professor (a)/aluno (a) não há lugar para imprevistos e desconhecimentos”, assim sendo, “[...] Nessa perspectiva, a complexidade do trabalho docente exige o fortalecimento do diálogo, do trabalho coletivo e da autoria e também indica a necessidade de formação em serviço” (p.189). Mas, se por um lado, os professores afirmam que não há como “[...] continuar exigindo que alguém ensine de um jeito que não aprendeu” (p.204), remetendo-se à ausência da questão em sua formação inicial, e, reconhecendo que precisam de formação para atendimento desse público; por outro lado, não encontram espaços para uma formação continuada quando em exercício, pois, “[...] depois de formados, a maior dificuldade pontuam que seria conciliar os horários entre o trabalho, o pessoal, e a realização de capacitações (NORONHA, 2018, p.51).

Como podemos observar as queixas dos professores são falas recorrentes e pontuadas pelos autores abordados, que poderiam ser abordadas por meio de

uma formação continuada que contribuísse com a aquisição de novos saberes e posturas diante da realidade em sala de aula inclusiva. Essas dificuldades perante o aluno surdo podem ser observadas nas obras de Pesquisas em Estudos Surdos da autora Ronice M. de Quadros.

Para Noronha (2018), a formação continuada cria novos saberes e novas práticas de ensino se compreendidos de forma holística e ambientados no contexto de sala de aula com alunos e suas especificidades.

Em escolas inclusivas, mediante presença do aluno com deficiência, os professores confrontam o “saber-fazer” e acabam por revelar “não-saber-o-que-fazer”, desecandando reações afetivo-emocionais (AMARAL, 1994 *apud* DUEK, 2008). Para Duek (2008, p.176), isto provoca um afastamento do professor em relação a este aluno, uma vez que este lhe causa “[...] medos, aflições, afetos e desafetos[...]”, sensações que demonstram o despreparo deste profissional em lidar com o diferente em salas inclusivas.

Dentre os vários desafios que a educação inclusiva apresenta ao professor está a realidade da diversidade de alunos com necessidade educacionais específicas, e essa realidade vai exigir mais de seu lado afetivo-emocional, para que possa atender às demandas inclusivas no espaço escolar. Segundo Duek (2008, p.177 à 178) “[...] o professor vivencia sentimentos confusos, pois é fruto de uma educação que o preparou para o igual, para o mesmo, não considerando a diversidade como algo que se encontra implícito à docência”.

Quadros (2006) apresenta depoimentos quanto à formação de professores e procedimentos didáticos, diante do reconhecimento que os surdos são uma minoria e o quanto é difícil lutar por seus direitos. Aponta que a formação docente é um dos grandes desafios, pois, por não ter acesso à faculdade de Educação Especial, estes profissionais ofertam ensino e materiais que não atendem às necessidades educacionais específicas dos alunos surdos.

Para essa autora isto acontece por conta do desconhecimento, por parte do docente, sobre a cultura surda e sobre as capacidades dos alunos surdos para o desenvolvimento educacional, o que interfere nas explicações e gera falhas na comunicação. Na sua pesquisa, Quadros (2006, p.58) aponta que

[...] Os relatos dos participantes permitem inferir o despreparo dos professores para lidarem com os alunos surdos. Isso pode ser observado

pela ausência de procedimentos metodológicos que privilegiassem a experiência visual do surdo no processo de ensino e aprendizagem. Mediante esses depoimentos, percebe-se que a simples inserção do aluno surdo na escola regular não provoca mudanças nas atitudes dos professores, diferentemente do que vem sendo discutido nas propostas de integração/inclusão. Providências, nesse sentido, são prioritárias, frente à obrigatoriedade dessa proposta educacional ao aluno surdo.

Como, “ [...] Para o surdo a informação não chega pela audição, [pois] o surdo é visual”, (QUADROS, 2006, p.63, com *grifo nosso*), reconhecer a diferença cultural entre surdos e ouvintes é o primeiro passo para um caminhar junto tendo em vista uma proposta pedagógica que envolva o visual e reconheça os seus avanços na didática pedagógica. Ainda segundo Quadros (2006), a formação profissional precisa ser incentivada quanto a isto.

### **2.1.3 Cursos de Letras Libras e Educação Especial no ensino superior**

Atualmente já existem cursos de Licenciatura em Educação Especial, na iniciativa privada e na esfera pública na área da Libras temos os cursos de Letras Libras, licenciaturas e bacharelado, bem como pós-graduação, tanto presencial quanto a distância. Também encontra-se no currículo destes cursos a inclusão de disciplinas para o atendimento do público-alvo da educação especial. As subseções a seguir pretendem nos situar quanto a estes cursos e disciplinas.

#### **2.1.3.1 Implantação e avanços dos Cursos de Letras Libras no Brasil**

Segundo Dall’Alba, Sanderson e Sartori (2014), os representantes de surdos de todo o país se reuniram em Caxias do Sul para o Seminário Nacional, cujo tema foi “Surdos, um Olhar sobre as Práticas em Educação”, realizado em 2001. Sua finalidade era construir um conjunto de recomendações, e dentre elas, a criação de um curso de graduação em Língua de Sinais voltado aos surdos.

Isto se tornou realidade em 2006, quando a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, em parceria com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, e com o Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – CEFET-SC elaboraram uma proposta de graduação em Letras, o curso de Licenciatura com Habilitação em Língua

Brasileira de Sinais, na modalidade a distância (DALL'ALBA; SARTORI; SANDERSON, 2014).

O mesmo teve início em 2006, sendo ofertado em nove polos em instituições de ensino públicas do Brasil, como: Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; Universidade de São Paulo – USP; Instituto Nacional de Surdos – INES; Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás – CEFET-GO; Universidade Nacional de Brasília – UnB; Universidade Federal da Bahia – UFBA; Universidade Federal do Ceará – UFC; e Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

Segundo Albres (2014), esta proposta pioneira fez uso da plataforma Moodle para interação de nove polos em todo o Brasil, tendo nas turmas mais de 500 alunos entre 2006 e 2010. De nove polos iniciais foi ampliado para 20 polos e com 1000 alunos na segunda turma entre 2008 e 2012.

Esse aumento das parcerias incluiu, a partir de 2008, as seguintes instituições: Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG), Universidade de Campinas (Unicamp), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Atualmente, de acordo com informações obtidas no Sistema e-MEC do Ministério da Educação<sup>5</sup>, estão cadastrados 79 cursos que tratam da Letras Libras, sendo 23 na modalidade a distância e 56 na modalidade presencial, e quanto ao grau dos cursos, 68 são de licenciaturas e 11 são de bacharelado, mas quatro destes cursos foram extintos, três de licenciatura e um de bacharelado, todos presenciais.

Os nomes da maioria dos cursos são denominados de Letras Libras (49), outros incluem os nomes Língua Portuguesa ou Português (27), e três cursos incluem tradução em Libras e/ou Intérprete. A Universidade Federal do Amazonas – UFAM oferece o curso de Licenciatura em Letras Libras na modalidade

---

<sup>5</sup> <http://emec.mec.gov.br>

presencial, e a Universidade Federal de Roraima oferece o curso de Bacharelado em Letras Libras na modalidade presencial. E o UFAM, como polo da UFSC, terá sua primeira turma de bacharéis/ licenciados formados em 2020.

### **2.1.3.2 Disciplina Libras nos cursos de nível superior**

Após a publicação do Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), a disciplina Libras se tornou obrigatória para os cursos de formação de professores para o magistério e para o curso de Fonoaudiologia e optativo para os demais cursos:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Buscando investigar como está ocorrendo a atuação dos docentes de Libras no ensino superior, Veras e Brayner (2018) consultaram cinco professores de Libras, que trabalhavam numa instituição de nível superior numa cidade de Recife, sobre a suas dificuldades no ensino. Os resultados apontaram para uma formação fragilizada na área específica, carga horária insuficiente, resistência dos alunos ao aprendizado da Libras, bem como o próprio desconhecimento desta nas instituições de nível superior.

Iachinski *et al.* (2019) também pesquisaram sobre a inserção da disciplina Libras no ensino superior, mas na visão dos discentes. Buscaram identificar, na visão destes, sua percepção quanto à organização e importância de libras para a formação profissional. Os autores concluem que a maioria dos discentes pensam que a disciplina Libras é importante para a sua formação profissional, mas a carga horária foi considerada insuficiente para garantir a inclusão do aluno surdo na sala de aula, destacando também que para além de estudar um sistema linguístico, se faz necessário mais estudos a respeito da educação de surdos.

### **2.1.3.3 Implantação do curso de Licenciatura em Educação Especial**

Com a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), a educação especial foi incorporada às instituições de nível superior no Brasil, na medida em que também definiu a formação de professores e especialistas para o ensino dos então 1º e 2º graus de ensino no Art. 29. Como consequência, o Conselho Federal de Educação tornou obrigatória, por meio de resoluções, a formação de professores de educação especial em nível superior, nos Cursos de Pedagogia (BUENO, 2002).

O estudo de Bueno (2002) buscou documentar nas universidades brasileiras a situação da educação especial envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão, identificando que à época do levantamento somente 23 universidades (39,7%), entre as 58, que responderam ao questionário enviado, ofereciam cursos de graduação plena. A maior parte dos cursos inseria-se como habilitação no curso de Pedagogia, conforme estabelecia a formação de professores de educação especial pela Lei nº 5.692/71. Este autor também identificou a inserção de disciplinas que tratavam a inclusão dos alunos com deficiência nas classes de ensino regular, estando estas presentes em mais da metade das instituições pesquisadas.

Os cursos regulares de formação de professores para a educação especial foram, até 1972, em sua maioria, oferecidos como especialização do curso normal. Por conta da LDB de 1971, a oferta passou também a ser feita em nível superior como uma habilitação específica do curso de Pedagogia. Porém, mudanças na política sobre os cursos de formação de professores, a partir da LDB de 1996, tiveram como impacto a reestruturação nos cursos de Pedagogia, o que resultou na extinção das habilitações (UFSCar, 2012).

Com a mudança no curso de Pedagogia e a extinção das habilitações em Educação Especial, em nível superior, o único curso era o de Licenciatura Plena em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul.

Considerando esta situação, um grupo de professores da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar considerou que a única solução possível para o futuro da formação de professores para a Educação Especial foi de abandonar a via de formação híbrida, que a associava à formação do professor para o ensino

especial e para o ensino regular, para adotar uma proposta de Licenciatura exclusiva e específica em Educação Especial, nos moldes do curso de licenciatura específico, semelhante ao da Universidade Federal de Santa Maria (UFSCar, 2012).

De acordo com as informações obtidas e-MEC<sup>6</sup>, estão cadastrados 50 cursos de Licenciatura em Educação Especial, mas dez foram extintos, ficando 40, sendo 20 na modalidade presencial e 20 na modalidade a distância. Todos os cursos extintos eram da modalidade presencial.

#### **2.1.3.4 Disciplinas que tratam das questões educacionais das pessoas com necessidades educacionais específicas**

As diretrizes de uma educação inclusiva no sistema educacional brasileiro tem como base os pressupostos da Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) e os da Declaração de Salamanca (ONU, 1994). Essas diretrizes colaboraram para a promulgação da Portaria n° 1.793/94 (BRASIL, 1994), que recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos ético- político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas no seu Art. 1º.

Também recomenda a inclusão de conteúdos que abordem aspectos éticos, políticos e educacionais da pessoa com necessidades educacionais especiais nos cursos de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos de nível superior, de acordo com as suas especificidades (Art. 2º). E no Art. 3º recomenda a manutenção e a expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização, já organizados, para as diversas áreas da Educação Especial.

Na Resolução CNE/CP n° 01/02 (BRASIL, 2002), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no Art. 6º, item II, § 3º, foi proposto que, na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação docente, as instituições proponentes deveriam atender o que

---

<sup>6</sup> <http://emec.mec.gov.br>

estava no documento, ou seja, que contemplassem os conhecimentos e as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais<sup>7</sup>.

Alguns cursos, que foram implantados em 2002, traziam em sua matriz curricular uma disciplina que trata das questões que envolvem o processo educacional do público-alvo da educação especial. Nesse caso, encontram-se os cursos de Licenciaturas do Instituto Federal do Amazonas – IFAM (Ciências Biológicas, Química, Matemática e Física), de acordo com o estudo de Guerreiro, Melo e Ferreira (2014).

No estudo desses autores, que teve como objetivo conhecer a importância dada à disciplina Educação Inclusiva, na visão dos alunos, e como os conceitos básicos da área específica foram internalizados, foi identificado que esta disciplina tem proporcionado um espaço de discussão e motivado os alunos para pesquisas no ensino do alunado da educação especial.

## **2.2 A educação da pessoa surda**

A história da educação dos surdos revela um percurso histórico de fracassos e conquistas, com registros de lutas da comunidade surda ao requerer seus direitos no seu processo de inserção na sociedade. O estudo da educação dos surdos no Brasil e no Mundo nos permite compreender as diferentes abordagens e métodos de ensino utilizados para o ensino desse público e a importância das Línguas de Sinais, que, segundo Duarte *et al.*(2013) “[...] são de modalidade visuoespacial, pois o sistema de signos compartilhados é recebido pelos olhos, e sua produção é realizada pelas mãos, no espaço.” Nesta seção, iremos abordar, em perspectiva histórica, as diferentes concepções sociais sobre a pessoa surda, seu processo de ensino e suas possibilidades educacionais e de cidadania.

### **2.2.1 A educação da pessoa surda, um breve histórico**

Os estudos de Pereira *et al.* (2011) apontam que os surdos, no decorrer da história, foram submetidos a diferentes formas de tratamento, marcado

---

<sup>7</sup> As Resoluções atuais também orientam que o currículo de formação considerem as especificidades do público inclusivo.

principalmente pelo preconceito, o que ocasionou sua exclusão social por longo tempo, refletindo no seu processo educacional por anos. Nas subseções, a seguir, faremos um breve relato desse processo, abrangendo a educação, o ensino e as propostas pedagógicas em relação a pessoa surda.

### **2.2.1.1 A educação de surdos no contexto mundial**

Pereira *et al.* (2011) fazem uma retrospectiva histórica na qual pontuam que, no Egito Antigo, os surdos eram seres místicos por viverem no silêncio; na Grécia Antiga eram exterminados por serem considerados diferentes; para os filósofos gregos, a educação dos surdos era uma prática desnecessária; já os romanos direcionavam a responsabilidade ao chefe da família sobre o destino dos filhos surdos, sendo uma prática comum afogar no rio Tibre crianças fora do padrão estético social.

No século VI, o Código de Justiniano, do reino do imperador Justiniano, determinou que os surdos que não falassem estavam proibidos de receber heranças; já os que falavam tinham direitos legais sobre títulos e propriedades (PEREIRA *et al.*, 2011).

No período da Renascença, a educação dos surdos ainda era vista como improvável. Foi, somente, no século XVI, que registraram-se as primeiras iniciativas de ensino deste público. Conforme Pereira *et al.* (2011, p.7), “[...] Entre os séculos XVI e XVIII, a educação dos surdos era planejada pela família.”, e desta forma, ocorreram mudanças quanto ao ensino e à aprendizagem da pessoa surda.

Um personagem neste período teve destaque, trata-se do monge Pedro Ponce de Leon (1520-1584). Este monge era contratado por algumas famílias com o objetivo de ensinar a criança surda a falar a fim de ela tivesse o direito à herança; o alfabeto manual foi desenvolvido e utilizado já que o monge vivia sob o voto do silêncio. Pedro Ponce de León era um monge beneditino espanhol que estabeleceu uma metodologia de ensino para surdos, no Mosteiro de San Salvador em Oña Burgos, por meio de um alfabeto bimanual.

Seus alunos foram crianças surdas, filhos de pessoas que tinham recursos financeiros para proporcionar educação por meio desse tutor. De acordo com Plann (1999) *apud* Lodi (2005), os monges deste citado mosteiro viviam no

silêncio e, para poderem se comunicar, empregavam um sistema de comunicação manual inventado no próprio monastério.

No século XVIII, funda-se a primeira escola de surdos no mundo pelo abade Charles-Michel de L'Épée, localizada na França. O ensino sai do individualismo para o coletivo por meio da Língua de Sinais Francesa (LSF) dentro do método visual.

Escolas fundadas para o ensino de surdos na Inglaterra por Thomas Braidwood e Alemanha por Samuel Heinicke utilizavam o método oral diante da escrita e alfabeto digital, com a articulação de letras e passando posteriormente para o pronunciamento de palavras. Acreditava-se que o uso da língua de sinais fosse prejudicial à fala dos surdos e assim defendia-se o método do oralismo, conforme nos dizem Pereira *et al.* (2011, p.9), que

[...] Mesmo reconhecendo que, no método oral, os alunos surdos recebiam uma educação inferior, os defensores do oralismo acreditavam que, sendo a surdez medicamente incurável, as pessoas surdas deveriam falar a fim de se tornarem normais.

Em consequência, o método do uso de sinais foi questionado e levado ao II Congresso Internacional de Educação de Surdos, realizado em Milão, na Itália, em 1880. Ali, marcada a preferência pelo método oralismo, a língua de sinais fora proibida. Durante o uso do oralismo, que perdurou até o início da segunda metade do século XX, sugeriram diferentes formas de trabalho, como a tecnologia eletroacústica que possibilitou a criação dos aparelhos amplificadores, os quais trouxeram a esperança da possibilidade em “curar” a surdez.

Para Pereira *et al.* (2011) foram quase cem anos de atraso educacional com o método oral que dominou a Europa e a América. Esses autores enfatizaram que o baixo rendimento escolar com o método oral tornou o espaço escolar um lugar terapêutico, no ponto de vista clínico, onde as questões de ensino e aprendizagem não eram destaques.

Na década de 1960, Stokoe atribuiu estatuto linguístico à língua de sinais e seus estudos contribuíram com o novo método apresentado à época, a comunicação total, o que possibilitou novas perspectivas diante do baixo rendimento escolar dos alunos surdos (MOORES, 1996 *apud* PEREIRA, 2011).

A comunicação total defende o acesso ao oralismo por meio da leitura orofacial, amplificação, dos sinais e do alfabeto manual, de modo a colaborar com a expressão por meio da fala, dos sinais e do alfabeto manual. Este método provinha do uso das formas de comunicação que envolvia a língua de sinais, desenho, pantomima e alfabeto digital, entre outras, o que se aproximava da língua da comunidade ouvinte. E assim, surge o bimodalismo, o uso de uma língua, que pode ser reproduzida em duas modalidades: oral e gestual.

As manifestações e lutas possibilitaram o reconhecimento do respeito ao direito dos sujeitos surdos como cidadãos providos de identidade, cultura e comunidade, em que estes se reconhecem como surdo. Como resultado, a comunidade surda conquistou uma nova proposta, o método bilinguismo, o qual é composto por duas línguas, sendo a língua de sinais (L<sub>1</sub>) como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita (L<sub>2</sub>) a segunda língua. (PEREIRA *et al.* 2011).

### **2.2.1.2 A educação de surdos no contexto brasileiro**

No Brasil, a primeira escola para surdos foi fundada por Dom Pedro II, no Rio de Janeiro em 1857. Segundo Silva *et al.* (2018), o objetivo do Imperador era educar o neto surdo. Esta escola foi um marco para história da educação e aceitação da pessoa com surdez no Brasil, e dá início às novas possibilidades educacionais, permitindo aos sujeitos surdos a participação na sociedade brasileira.

Nesta perspectiva, o professor surdo E. Huet, ex - aluno do Instituto Nacional de Paris, foi encaminhado ao Brasil, onde desenvolveu o ensino do alfabeto manual da língua de sinais francesa. A escola recebeu o nome de Imperial Instituto de Surdos - Mudos, mas atualmente se denomina Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES.

De acordo com Campelo (2009), as disciplinas no Imperial Instituto de Surdos – Mudos intercalavam a língua de sinais francesa e a língua de sinais brasileira que era usada pela comunidade surda brasileira. Mas com a saída de Huet do comando do instituto, em 1861, foi retirada a disciplina de leitura labial e acrescentadas na grade curricular as disciplinas de leitura e escrita, geometria

elementar, desenho linear, francês e contabilidade, tendo ocorrido em 1871 algumas tentativas de inserção do método oral pela direção do instituto.

O método oralista, de acordo com Campelo (2009), surgiu já no século XVIII, por influência europeia da Alemanha e Inglaterra. Cria-se que os surdos podiam falar por esse método. Os profissionais que defendiam essa perspectiva organizaram o Congresso de Veneza em 1872, onde se definiu que a modalidade falada era superior à modalidade gesto-visual. E, no Congresso de Milão, em 1880, como já mencionado, foi excluída a língua de sinais no ensino de surdos. No Brasil, somente em 1911, o Instituto Nacional de Surdos (INES) fez uso do método oralista puro, ainda assim a língua de sinais permaneceu presente até 1957, apesar da proibição.

Segundo Campelo (2009), na década de 1980, os linguistas brasileiros, a partir da pesquisa de língua de sinais americana e a brasileira, começaram a discutir a viabilidade da introdução do bilinguismo no Brasil e sua aplicação na educação de surdos. Essa insistência na língua de sinais permaneceu e avançou, pois como afirma Pereira *et al.* (2011, p.97) “Ao longo de anos de luta sistemática e persistente, as comunidades surdas brasileiras têm conseguido conquistas significativas em relação ao direito de uso da libras.”. Para esses autores,

[...] O reconhecimento de que a língua de sinais possibilitou o desenvolvimento das pessoas surdas em todos os seus aspectos, somando à reivindicação das comunidades de Surdos quanto à adoção da língua de sinais na educação, tem levado, nos últimos anos, muitas instituições a adotar um modelo bilíngue na educação dos alunos surdos (p.15).

Nesta perspectiva, Vieira (2014) diz que as leis e os documentos contemplam a educação bilíngue, idealizam a inclusão escolar, respeitam a coexistência de duas línguas no espaço escolar, a Libras (L<sub>1</sub>) e a Língua Portuguesa escrita (L<sub>2</sub>), em prol do progresso educacional de alunos surdos. O ensino, na utilização de duas modalidades, seja na L<sub>1</sub> diante de instruções e na L<sub>2</sub> no processo de escrita, deve considerar que esta última, por sua vez, só se torna objeto de estudo quando se há a efetiva aprendizagem da primeira língua.

Segundo Vieira (2014, p.191),

[...] O decreto 5.626/05, que regulamenta a Lei 10.436/02, da maneira como está proposto, ressalta a importância da Libras na educação das pessoas surdas; destaca, especificamente, a necessidade de se

implantar a educação bilíngue, na qual se faz presente a Libras e a língua portuguesa, e, ao mesmo tempo, está claramente motivado pela perspectiva da inclusão.

Vieira (2014) também enfatiza que o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), que sanciona a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002), visa garantir o compromisso com o ensino de alunos surdos e ressalta a relevância da educação bilíngue para educação inclusiva. Silva *et al.* (2018) dizem que a educação escolar de alunos surdos aborda o método Bilíngue, indo ao encontro do mencionado decreto.

Ao surdo é resguardado o direito à Língua natural na educação e à escrita da língua majoritária do país, em nosso caso a Língua Portuguesa, na modalidade escrita. De fato, o ambiente escolar deve promover a coexistência das duas línguas no espaço escolar, para assim possibilitar o ensino em salas inclusivas bilíngues aos alunos surdos.

### **2.2.1.3 Escola inclusiva e Escola Bilingue**

Ao abordar o método bilíngue, faz-se necessário compreender qual a diferença entre o seu uso na escola regular e na escola bilíngue. Na escola regular onde são matriculados os alunos surdos e ouvintes, a língua dominante é a língua portuguesa, sendo as aulas mediadas por intérprete de Libras.

A escola bilíngue é, na perspectiva da educação aos alunos surdos, um espaço em que se ensina em língua de sinais, lugar onde os surdos fazem uso desta comunicação visual antes mesmo do ingresso na vida escolar, sendo adquirida como língua natural.

Segundo Oliveira *et al.* (2015, p.983),

a educação bilíngue pressupõe a utilização da língua de sinais para o ensino de todas as disciplinas, o que implica a sua utilização como disciplina curricular nos vários níveis escolares. Assim, a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua, sendo dependente da aquisição da língua de sinais.

Diante da inserção do aluno surdo na escola regular, Gaudiot (2010) destaca que a Declaração de Salamarca de 1994 propõe a matrícula de pessoas com deficiência em escolas regulares, “[...] desde que se respeite as diferenças” (p.38). A este respeito, a autora argumenta que vários autores defendem a medida

de inclusão em prol da igualdade “[...] sem se perguntar se a mesma é o melhor modelo comunicativo, inteligível e cognitivo dos alunos surdos” (p.38).

Para Oliveira *et al.* (2015), a inclusão é um processo lento que não responde a todas as necessidades dos alunos envolvidos, enquanto que a educação bilíngue é uma proposta elaborada pelos surdos, e atende suas necessidades. Escola inclusiva, para esse autor, é um ambiente que atende todos os alunos sem distinção, com ações que envolvam práticas educativas inclusivas, sendo ela um espaço de troca de experiências, em que se respeita as diferenças de forma natural.

Compreende-se com base nos autores abordados que escola regular inclusiva é um espaço para todos, alunos surdos e ouvintes, e o espaço bilíngue é destinado ao aluno surdo, onde se utiliza a Libras como primeira língua, sendo a língua de domínio para o ensino dos conteúdos curriculares e comunicação, enquanto que a Língua Portuguesa é usada na modalidade escrita, como segunda língua.

Conforme estabelece o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008), para a inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares, é necessário que haja a educação bilíngue (Língua Portuguesa e Libras), sendo o ensino da Língua Portuguesa concebido um aprendizado de segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos. Deve também existir os serviços do tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa.

A política de 2008 (PNEEPEI) propõe ainda que o ensino da Libras seja ensinado para os demais alunos da escola. Considerando a diferença linguística, esse documento alerta que, na medida do possível, o aluno surdo deve estar junto com outros pares surdos na escola regular. A presença do aluno surdo na escola regular atende a proposta da PNEEPEI e promove a inclusão escolar, sendo esta relevante para a inclusão social, pois como sinaliza Streiechen e Krause-Lemke (2014, p.982-983),

[...] é preciso reconhecer que o surdo é considerado um sujeito bicultural, pelo fato de vivenciar situações linguísticas e práticas cotidianas desencadeadas pelas duas línguas, LS e LP. Ele não está inserido em um mundo apenas de surdos. O seu acesso a todos os meios de interação, como a convivência social, placas de trânsito, tecnologia,

manuais de instruções e outros implicam que ele interaja com o mundo que o cerca. Nesse sentido, entende-se que o surdo precisa ter competência em ambas as línguas, Libras e LP, tanto no âmbito acadêmico quanto social, ainda que com a LP seja apenas na modalidade escrita.

Faz-se necessário compreender que a presença do aluno surdo no espaço da sala de aula da escola regular é um direito assegurado por lei. Portanto é importante que o professor na sua prática docente em sala inclusiva onde está presente um aluno surdo, seja capacitado por meio da formação continuada sobre as estratégias de ensino que contemple esse alunado.

### **2.2.2 O ensino para a pessoa surda hoje**

A Lei de libras (2002) e a política de 2008 (PNEEPEI) são marcos fundamentais para a educação especial, posto que a articulam à inclusão, cujo paradigma se situa no diálogo entre as diferenças. No caso da pessoa surda, tais normativas assinalam a diferença pelo reconhecimento da sua condição linguística, a qual deve ser atendida pelo contexto do ensino, para que se promova uma educação inclusiva. Nas subseções a seguir, pontuaremos a presença do aluno surdo no sistema de ensino brasileiro em face do processo inclusivo, que requer a valorização de sua condição.

#### **2.2.2.1 O contexto da escola regular**

Conforme Matos *et al.* (2016), a legislação brasileira registra que os espaços escolares inclusivos na perspectiva do ensino de alunos surdos deve promover o espaço bilíngue (sala bilíngue) onde duas línguas passam a coexistir: a Língua Brasileira de Sinais - Libras e a Língua Portuguesa escrita. A este respeito dizem os autores:

[...] De acordo com o decreto 5.626/05, que regulamenta a Lei 10.436/02, as políticas de inclusão educacionais para a escolarização dos discentes surdos deverão acontecer em escolas Bilíngues e/ou classes Bilíngues – Língua Portuguesa/Libras ou escolas comuns da rede regular de ensino com presença de tradutores e intérpretes (p.34-35).

O espaço escolar precisa ser organizado, assim como o horário e a equipe direcionada, com profissionais voltados para atividades escolares e que

promovam o ensino bilíngue aos surdos. Deste modo, o bilinguismo está cada vez mais presente em ações inclusivas no espaço escolar. Nesta perspectiva, os autores salientam a participação ativa dos surdos nas atividades em classe e extraclasse, pois, inclusão escolar é permitir autonomia de ir e vir (MATOS *et al*, 2016).

O espaço bilíngue tem relevância social e as políticas inclusivas, as quais amparam o aluno surdo, requerem que as instituições revejam suas ações a fim de permitir a inclusão deste público que fala com as mãos e ouve com os olhos. O Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) menciona a necessidade da presença de profissionais capacitados para as ações da comunidade escolar, e a escola por, sua vez, deve conscientizar toda equipe escolar sobre as questões de diferenciação linguística de alunos com surdez (MATOS, *et al*, 2016).

Vieira (2014) evidencia que a diferenciação linguística dos alunos surdos e professores é uma questão desafiadora na sala de aula, pois, são duas modalidades compostas por estruturas gramaticais próprias, utilizadas por interlocutores diferentes. O docente utiliza a comunicação oral-auditiva e o surdo, a visuoespacial. Nesse contexto, o que tem ocorrido é que a língua oral-auditiva acaba por sobressair-se diante da Língua de sinais e com isto a aceitação da comunicação dos surdos não avança.

Em outras palavras, como a diferença linguística não tem sua efetiva valorização, e o status linguístico da comunicação visuoespacial acaba por ser questionado, o aprendizado de ambas as línguas fica prejudicado. Segundo Vieira (2014, p.204),

[...] As atividades acabam perdendo a razão de ser, pois não promovem o conhecimento e uso da língua portuguesa e ficam relegadas a um trabalho mecânico em que os alunos, muitas vezes, copiam e decodificam itens da língua como gestos, sem, na verdade, tomá-los como signos. Ora, o trabalho com signos é a base indispensável para que ocorra alguma compreensão e aprendizagem. Ao mesmo tempo, a Libras é, em geral, reduzida ao uso de letras do alfabeto datilológico e de sinais isolados que se referem a vocábulos também isolados.

Assim, observa-se a necessidade do compromisso da escola em promover um espaço inclusivo com um olhar diferenciado que valorize os aspectos linguísticos do aluno surdo, que estimule a comunicação na Libras (L<sub>1</sub>) e viabilize

o ensino da Língua Portuguesa escrita (L<sub>2</sub>), de forma a garantir a formação do surdo de forma equiparada.

Vieira (2014) destaca a responsabilidade da escola em organizar o espaço educacional na perspectiva de promover ações inclusivas na comunidade escolar em que também as atividades possam ser diferenciadas, para que assim o processo bilíngue possa fazer parte do sistema educacional e, sobretudo, para que a aprendizagem possa ser significativa para os alunos.

A este respeito, Freitas (2014) diz que diante da diversidade linguística no espaço escolar, fazem-se necessárias metodologias de ensino diferentes, respeitando as diferenças comunicacionais de dois públicos, sejam ouvintes e/ou surdos. Os métodos de ensino devem ser adaptados conforme a realidade, por isso a educação precisa rever os aspectos visuais, dentro de um espaço que foi preparado para receber os ouvintes em suas especificidades.

O espaço bilíngue é um desafio para os docentes de alunos surdos, conforme pontuam os autores anteriormente citados, pois neste espaço o professor da sala regular de ensino precisa compreender como o espaço visual é percebido por esse alunado. As estratégias educacionais, sejam no posicionamento do professor em sala, no emprego de imagens utilizadas nas aulas, ações práticas em aula e extraclasse, entre outros, precisam almejar as adaptações e utilizações de uma didática que proporcione a autonomia dos surdos.

Para Silva (2014), a comunicação e as atividades escolares desenvolvidas com alunos surdos precisam de atenção nas palavras, expressões e termos, pois são necessárias as adaptações, já que nem todas as palavras na língua portuguesa são sinalizadas na Libras. O autor também pontua que as mesmas adaptações também devem ocorrer nos currículos, metodologias e avaliações, de modo que possam promover o direito ao ensino equiparado, de forma a tornar o espaço escolar um ambiente que o aluno surdo possa permanecer e obter resultados exitosos.

A este respeito, a legislação aborda o direito do aluno às adequações. Citamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu Art. 59 e inciso I, que afirma: “Os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com necessidades especiais: [...] currículo, métodos, técnicas,

recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

O Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), no capítulo IV, em seu artigo 14, menciona de forma obrigatória que as instituições federais de ensino devem garantir às pessoas surdas o acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, ou seja, desde a educação infantil até a superior. Apesar desses avanços na legislação, a implantação do referido Decreto na escola e na sala de aula tem sido motivo de diálogo por pesquisadores e professores da área da Educação Inclusiva.

Para Forcadell e Molina (2016), “é [...] no contexto, na sala de aula, no ensino, na aprendizagem e nos recursos utilizados, que as políticas são ou podem ser materializadas de forma adequada ou inadequada”. Esses autores alertam para o fato de que quando se fala de inclusão escolar do aluno surdo no ensino regular, é preciso que essa inserção tanto possibilite a esse aluno o acesso aos conhecimentos que serão trabalhados na escola, quanto que se respeite sua condição linguística e, seu modo de ser. Também sugerem os autores a criação de espaços dentro das escolas onde todos os profissionais da educação tenham contato com Libras, a fim de que haja realmente uma comunicação com os alunos surdos, e permitindo-lhes auxílio pedagógico, e assim, contribuindo para a construção das relações.

Lacerda (2006, p.168) também aponta as fragilidades nas propostas de inclusão escolar. Para ela, “[...] o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar”.

Streiechen *et al* (2017), em seu artigo que discute pontos e contrapontos da educação inclusiva para surdos, falam dos conflitos e angústias aos profissionais envolvidos nesse processo devido às dificuldades de comunicação e à falta de formação inicial que o preparasse para o ensino de surdos. Pontuam ainda que os professores acabaram por questionar a função do intérprete de Libras em sala de aula, por não agregarem práticas pedagógicas a este profissional.

Diante desse breve panorama, sobre o ensino no contexto da sala inclusiva da pessoa surda, existem fragilidades mas também é possível vislumbrar possibilidades de desenvolvimento desse alunado. Este argumento se baseia no fato de que existem alunos surdos matriculados na escola regular, e esta deve prover todos os meios necessários para sua plena inclusão e êxito acadêmico.

#### **2.2.2.2 O sujeito surdo perante a legislação brasileira**

O Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) define como pessoa surda aquela que, pela perda auditiva, interage com o mundo através de experiências visuais e que manifesta sua cultura, principalmente, pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Também, em seu parágrafo único, considera a deficiência auditiva como a perda bilateral, seja parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Este decreto regulamentou a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) que dispõe sobre a Libras, bem como o Art. 18 da Lei nº 10.098/00 (BRASIL, 2000), em relação à acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização através da formação de intérpretes da linguagem de sinais.

No Art. 17 da Lei nº 10.098/00 é especificado que o poder público deve eliminar barreiras a fim de tornar os sistemas de comunicação acessíveis à informação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Os dispositivos legais para a inclusão das pessoas com deficiência já vem sendo tratados desde a década de 1960, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, 1971, mas principalmente pela de 1996, ainda em vigência.

Em relação ao ensino superior, a Portaria nº 3.284/03 (BRASIL, 2003), que trata dos requisitos mínimos de acessibilidade para pessoas com deficiência nos processos de autorização, de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições, para o caso do aluno com surdez ou deficiência auditiva, cita como condição para o atendimento desse público a necessidade de se ter no quadro o intérprete de Libras bem como trata da flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico. Também inclui o estímulo ao

aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, e igualmente trata do acesso à literatura e informações sobre a condição linguística do aluno surdo que deve ser proporcionado aos professores.

O Decreto nº 7.611/11 (BRASIL, 2011), que trata da educação especial e do atendimento educacional especializado (AEE), ressalta que o sistema educacional deve ser inclusivo, buscando eliminar todas as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial<sup>8</sup>. Quanto ao AEE, este deve ser entendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados de forma complementar ou suplementar, sendo parte integrante da proposta pedagógica da instituição, visando:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

E na Lei nº 13.146/15 (BRASIL, 2015), Estatuto da Pessoa com Deficiência (ou LBI), em seu Art. 3º, define-se acessibilidade, entre outras condições, como a possibilidade de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, informação e comunicação, tanto de uso público como privados, por pessoas de que trata o estatuto.

Definem-se também barreiras como entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que possam limitar ou impedir a participação social da pessoa com deficiência de exercer os seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança. As barreiras, portanto, são classificadas em urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas.

---

<sup>8</sup> Os alunos público alvo da educação especial são as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (LDB e PNEEPEI).

Quando da definição de comunicação, trata-a na forma de interação dos cidadãos, envolvendo a Libras, o Braille e os sistemas de comunicação alternativa. E, na definição de adaptações, propõe os ajustes necessários e adequados para cada caso, a fim de proporcionar a igualdade de condições e as oportunidades com as demais pessoas. No capítulo sobre o direito à educação, no caso da oferta de educação bilíngue em Libras, diz que esta deve ser a primeira língua, sendo a língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, tanto na escola regular, como nas classes bilíngues e nas escolas inclusivas.

Destes trechos das citadas legislações, que são de interesse desta pesquisa, podemos destacar a Libras e a acessibilidade nas comunicações da pessoa com deficiência auditiva, mas principalmente a pessoa surda, em diversos ambientes. Na perspectiva do ambiente e da pessoa surda, nosso enfoque é na escola regular e na sala de aula, que é tomada a partir do modelo da escola inclusiva. Deste recorte, surgem outros temas como a ergonomia e acessibilidade com abordagem na didática, ou seja, na aplicação de métodos e técnicas no ensino em sala de aula com aluno surdo.

Para Alves e Cutolo (2018), a educação inclusiva pressupõe a inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular, buscando a interação entre todos e respeitando as peculiares de cada estudante. Os autores pontuam que a sala de aula é um espaço determinante para que isso ocorra, colaborando para o crescimento afetivo, cognitivo e social, portanto, favorecendo a inclusão escolar.

A necessidade e a urgência para que a escola regular atenda hoje o mais breve possível e com qualidade o que é estabelecido decorre da presença significativa do aluno no sistema educacional brasileiro nos dois últimos quadriênios. De acordo com os dados do censo do INEP, tanto da educação básica quanto do ensino superior esse público encontra-se em crescimento nos bancos escolares e em todos os níveis. Esse assunto será tratado no próximo item.

### 2.2.2.3 Censo da matrícula de aluno surdo e com deficiência auditiva no sistema educacional brasileiro

De acordo com dados do INEP, de 2010 a 2018, na Educação Básica, quanto ao número de matrícula, tanto o aluno surdo quanto o aluno com deficiência auditiva (DA), estão presentes seja na escola comum (sala inclusiva) seja em escolas exclusivas.

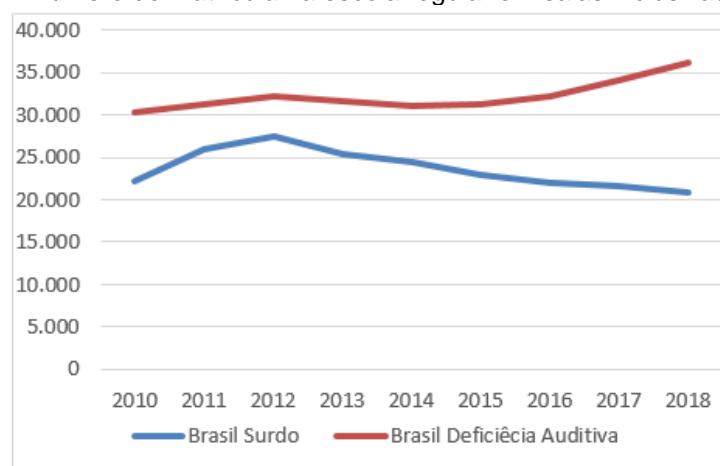
O número de matrícula na escola comum no Brasil, no caso do aluno surdo (Tabela 1, Gráfico 1), decresceu nas regiões Sudeste e Sul; no entanto, nas outras regiões houve acréscimo. Já em relação ao aluno com DA, conforme tabela 1, à exceção da região Centro-Oeste, onde ocorreu discreto decréscimo, houve aumento.

Tabela 1- Número de matrícula na escola comum de alunos surdos e com deficiência auditiva

	Brasil		Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul	
	Surdo	DA	Surdo	DA	Surdo	DA	Surdo	DA	Surdo	DA	Surdo	DA
2010	22.249	30.251	2.413	3.286	6.869	8.848	1.199	3.910	8.824	10.462	2.944	3.745
2011	25.974	31.190	2.864	3.696	8.649	9.397	1.787	3.578	9.550	10.572	3.124	3.947
2012	27.540	32.221	3.053	4.072	9.085	9.570	2.018	3.399	10.062	11.157	3.322	4.023
2013	25.362	31.617	2.923	3.990	8.762	8.974	1.737	3.663	8.964	11.048	2.976	3.942
2014	24.411	31.041	2.778	3.623	8.635	8.737	1.643	3.627	8.474	10.978	2.881	4.076
2015	22.945	31.329	2.808	3.715	8.283	8.959	1.561	3.601	7.838	10.754	2.455	4.300
2016	21.987	32.121	2.548	3.887	7.788	9.166	1.737	3.320	7.803	11.135	2.111	4.613
2017	21.559	33.994	2.622	4.198	7.565	9.911	1.682	3.435	7.561	11.532	2.129	4.918
2018	20.893	36.066	2.685	4.431	7.291	10.409	1.637	3.608	7.182	12.194	2.098	5.424

Fonte: INEP (2020)

Gráfico 1 - Número de matrícula na escola regular em salas inclusivas no Brasil



Fonte: INEP (2020)

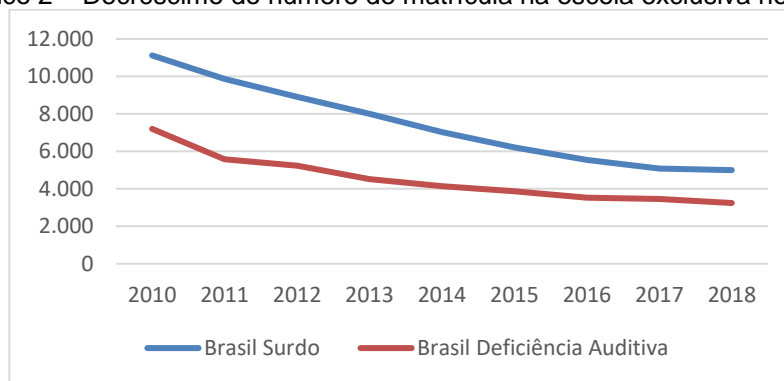
As matrículas do público surdo e DA na escola comum comparadas às matrículas desse mesmo público na escola exclusiva, por região (Tabela 2), apontam para um decréscimo gradual (Gráfico 2).

Tabela 2 - Número de matrícula na escola exclusiva de alunos surdos e com deficiência auditiva

	Brasil		Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul	
	Surdo	DA	Surdo	DA	Surdo	DA	Surdo	DA	Surdo	DA	Surdo	DA
2010	11.123	7.200	737	954	3.265	2.221	386	627	4.664	2.360	2.071	1.038
2011	9.870	5.582	595	676	2.555	1.536	333	596	4.425	1.954	1.962	820
2012	8.910	5.236	600	656	2.413	1.388	249	524	3.931	1.800	1.717	868
2013	8.007	4.521	451	502	1.912	1.058	306	445	3.493	1.684	1.845	832
2014	7.023	4.142	503	435	1.507	825	272	479	3.000	1.595	1.741	808
2015	6.202	3.872	470	410	1.199	665	310	563	2.642	1.469	1.581	765
2016	5.540	3.521	402	378	1.001	597	300	502	2.284	1.287	1.553	757
2017	5.081	3.448	382	368	926	565	288	493	2.146	1.263	1.339	759
2018	4.997	3.241	323	362	968	550	275	416	2.065	1.187	1.366	726

Fonte: INEP (2020)

Gráfico 2 – Decréscimo do número de matrícula na escola exclusiva no Brasil



Fonte: INEP (2020)

Esses dados confirmam a inclusão dos alunos surdos nas escolas do ensino regular, em salas inclusivas, e isso implica que as escolas comuns com salas inclusivas busquem formas de garantir a permanência e saída exitosa desse público nesta etapa de ensino. Para isso faz-se necessário que sejam observadas as peculiaridades de público específico que tem voz, mas é visuoespacial.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em relação aos alunos da Educação Especial, o censo de 2018 apresentou a matrícula de 1.181.276, sendo 1.014.661 em Classes comuns e 166.615 em Classes exclusivas, mas não especifica o tipo de deficiência.

Em relação ao censo no ensino superior, os dados do INEP de 2011 a 2018 (INEP, 2020) mostram que os números de matrículas de alunos surdos e alunos com deficiência auditiva, embora pequenos (Tabela 3), marcam a presença desses sujeitos no espaço da sala de aula, mantendo-se essa presença de forma regular (Gráfico 3).

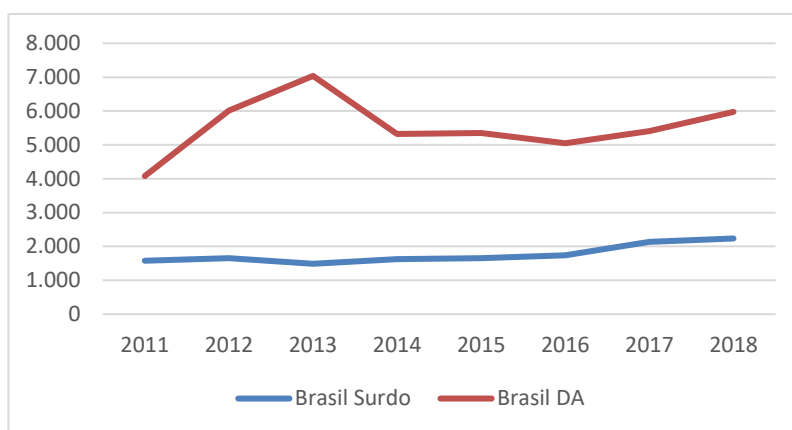
Tal fato, por sua vez, aponta para a necessidade de que sejam disponibilizados para estes estudantes recursos pedagógicos para o seu desenvolvimento educacional nesse nível de ensino.

Tabela 3 - Matrícula no ensino superior, no Brasil, de alunos surdos e com deficiência auditiva

	Brasil		Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul	
	Surdo	DA	Surdo	DA	Surdo	DA	Surdo	DA	Surdo	DA	Surdo	DA
2011	1.582	4.078	100	515	274	850	172	312	635	1.197	401	1.204
2012	1.650	6.008	123	1.167	268	1.670	193	635	712	1.205	354	1.331
2013	1.488	7.037	94	1.751	231	2.138	192	895	673	1.619	298	634
2014	1.629	5.321	69	1.194	255	1.418	153	320	738	1.552	414	837
2015	1.649	5.354	85	819	258	1.314	143	527	782	1.793	381	901
2016	1.738	5.051	99	551	263	1.070	172	382	766	2.026	438	1.022
2017	2.138	5.404	129	485	431	1.141	230	633	837	2.149	511	996
2018	2.235	5.978	170	523	464	1.261	240	553	832	2.497	529	1.144

Fonte: INEP (2020)

Gráfico 3 - Evolução do número de matrícula do aluno surdo e com deficiência auditiva no ensino superior no Brasil



Fonte: INEP (2020)

A presença do aluno surdo ou com deficiência auditiva, em qualquer nível de escolaridade, nos impele a querer saber como está ocorrendo essa inclusão e de que forma poderemos melhorar o processo de ensino e aprendizagem desse alunado.

### 2.3 A sala de aula inclusiva e o Tradutor-intérprete de libras

A presença do aluno surdo no sistema regular de ensino, no contexto da educação inclusiva, insere um novo profissional na sala de aula: o tradutor-intérprete de libras (TILs). Nesta nova configuração, esse profissional é aquele

que trabalhará em conjunto com o professor, auxiliando-o na área comunicacional, mediando a comunicação entre professor- aluno surdo, condição necessária para o acompanhamento das ações pedagógicas docentes e de aprendizado do aluno. Nas seções a seguir, destacaremos o trabalho desse profissional no cenário da sala inclusiva.

### **2.3.1 Função e ação do TILS em salas inclusivas**

O objetivo e as atividades do profissional Tradutor e intérprete de Língua de Libras – TILS, no espaço escolar, sempre foi motivo de questionamento no discurso dos professores.

A mediação do intérprete de Libras em sala de aula não tira o compromisso do professor em investir em pesquisas e estudos para corresponder às necessidades do aluno surdo, de modo a promover a interação na comunicação visuoespacial (GAUDIOT, 2010).

Para esclarecer isto, Albres (2015, p.8) diz que a presença deste profissional em salas inclusivas tem por objetivo o atendimento da política de inclusão no campo educacional, e assim afirma que “[...]o intérprete educacional é o profissional que trabalhará na mediação da comunicação entre aluno surdo e o contexto educativo”.

Ou seja, o TILS é um profissional que surge da necessidade da mediação da comunicação de sinais. Quanto a isto, Quadros (2004, p.13) afirma que

[...] A história da constituição deste profissional se deu a partir de atividades voluntárias que foram sendo valorizadas enquanto atividade laboral na medida em que os surdos foram conquistando o seu exercício de cidadania. A participação de surdos nas discussões sociais representou e representa a chave para a profissionalização dos tradutores e intérpretes de língua de sinais. Outro elemento fundamental neste processo é o reconhecimento da língua de sinais em cada país. À medida em que a língua de sinais do país passou a ser reconhecida enquanto língua de fato, os surdos passaram a ter garantias de acesso a ela enquanto direito lingüístico. Assim, consequentemente, as instituições se viram obrigadas a garantir acessibilidade através do profissional intérprete de língua de sinais.

A necessidade de mediação da comunicação com o aluno surdo em salas inclusivas, que insere o profissional TILS no contexto educacional, marca também o momento que nos permite compreender a necessidade de interação linguística

entre surdos e ouvintes, como observa Souza (2015). A este respeito Cawthon (2001, p.213) diz que o papel dos intérpretes seria, “[...] traduzir a fala do professor, expressar a linguagem gestual do aluno, mediar a comunicação entre alunos [...] e monitorar o comportamento [...] da sala de aula”.

As funções do profissional TILS são amparadas no Brasil mediante Leis e Decretos, como a Lei nº. 10.436/ 02 (BRASIL, 2002) que dispõe sobre a Libras – Língua Brasileira de Sinais e a reconhece como língua de comunicação dos surdos brasileiros, regulamentada pelo Decreto nº. 5.626/05 (BRASIL, 2005). Na Lei nº. 12.319/10 (BRASIL, 2010), em seu Art. 1º, encontra-se a regulamentação do exercício da profissão do Tradutor e Intérprete de Libras.

Conforme a Lei nº 12.319/10, as atribuições deste profissional são:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e

V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

Quadros (2004) também destaca legislações que respaldam a atuação do TILS, como a Lei nº 10.098/00 (Lei da Acessibilidade), a Resolução nº 02/01 (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica) e a Portaria nº 3.284/03 (Acessibilidade no Ensino Superior).

Estas legislações reconhecem a atuação profissional do TILS, bem como o esforço físico e mental necessário para essa atividade, a qual exige o aprimoramento constante do conhecimento da Libras, já que esta é uma língua, e como tal, pode haver transformações. A este respeito, Albres (2015, p.29) diz que “[...] Os intérpretes de língua de sinais procuraram de alguma forma aprofundar-se nessa atuação realizando encontros para discutir a prática da interpretação”.

Sendo assim, é importante que o TILS observe e se aprofunde nos aspectos culturais, em técnicas e estratégias tradutórias, de modo que realize fielmente a tradução/interpretação do contexto discursivo (SOUZA, 2015). De acordo com Silveira (2017), o intérprete é um profissional que deve ter conhecimentos e fluência tanto em língua de sinais quanto na língua portuguesa, sendo também um mediador de informações, mas alerta que se faz necessário ter conhecimento específico na área de interpretação e tradução a fim de contemplar uma competência tradutória.

A partir da presença deste profissional em sala de aula inclusiva, Cawthon (2001, p.214) considera que o intérprete de Libras é

[...] um elemento importante na criação de um ambiente comunicativo em uma sala inclusiva [...] Um intérprete de linguagem de sinais é uma adição exclusiva ao modelo de sala de aula inclusiva para atender alunos surdos. Como um professor de educação especial, um intérprete participa da vida da sala de aula. A experiência linguística do intérprete pode ser valiosa para fazer adaptações no currículo e na avaliação de alunos surdos.

Para Albres (2015), as atribuições profissionais do TILS na área educacional envolvem ações técnicas e pedagógicas, e como um agente multiplicador capacitado, possibilita o atendimento adequado ao público surdo. Este profissional sempre busca participar de estudos e pesquisas em prol do aperfeiçoamento e inovação de métodos, técnicas e procedimentos para o êxito de sua atuação. Mas essa autora deixa claro que “[...] o intérprete deve somente interpretar e não explicar o conteúdo” (p.30).

Na condição de um profissional colaborador no desenvolvimento da proposta pedagógica, em parceria com a professor regente, com o departamento/setor que exerce a sua função, bem como no estudo, pesquisa e produção do material instrucional em Libras, deve buscar conduzir ações em dimensões teóricas e práticas diante das atividades escolares. Pois, conforme Albres (2015, p.32) no espaço de salas inclusivas há

[...] dois agentes, professor e intérprete educacional, [...] construindo uma prática, inferindo, na dinâmica de inclusão escolar, uma solidariedade orgânica, ao compartilhar o planejamento, a mútua formação em serviço; os profissionais ressignificam valores e ações conforme seus próprios referenciais.

O trabalho em sala inclusiva exige uma ação em conjunto entre o professor do ensino regular e o TILS, sendo este último um profissional especializado para apoiar o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos. De forma a melhorar a qualidade da comunicação em sala de aula, ou em outro ambiente escolar, esse profissional possibilita a recepção das informações e dá ao aluno surdo a oportunidade de acompanhar de forma integral os conteúdos educacionais ministrados.

O profissional TILS é também um colaborador importante para o contexto educacional como um todo; seu papel é relevante para que haja o processo participativo de interação e comunicação no ambiente escolar, seja em sala de aula com alunos ouvintes, seja junto aos funcionários (técnicos administrativos e terceirizados), seja em serviços que envolvam documentos, seja nos espaços escolares (biblioteca, reprografia/xerox, serviço social, equipe de psicólogos), entre outros. Assim, destaca-se a importância do TILS para vida escolar do aluno surdo. Tais providências são requisitos para as ações inclusivas em prol da acessibilidade no espaço escolar.

A este respeito, Souza (2015) diz que o apoio do TILS é uma questão importante que possibilita a acessibilidade aos serviços presentes na escola, como secretaria, laboratório, uso dos recursos digitais, serviços de fotocopadora, biblioteca, seminários, palestras, fóruns, debates, reuniões, entre outros. A participação do TILS no planejamento das atividades tem o caráter colaborativo no acompanhamento escolar. Segundo Souza (2015,p.5), espera-se que os profissionais TILS

[...] Traduzam publicações em português escrito para vídeos em língua brasileira de sinais. Traduzam vídeos em Língua Brasileira de Sinais para o português escrito. Analisem as traduções realizadas. Vale-se dos referenciais visuais, identitários e linguísticos da comunidade Surda ao interpretar e traduzir do Português para a LIBRAS, como também, verte esses referenciais para o português. Sua atuação seja pautada na ética profissional do intérprete e a cultura surda. O tradutor e intérprete de língua de sinais deve ser proativo, ter humildade e empatia com as pessoas envolvidas na interpretação.

Como podemos observar, a atuação do TILS pode estar inserida em vários espaços, como os eventos, relacionamentos comerciais, atividades escolares,

familiares, saúde, políticos, entre outros. Seu perfil é de um profissional capacitado para realizar a interpretação simultânea entre duas Línguas, que, no caso do Brasil, ocorre entre a Libras – Língua brasileira de Sinais e o português e/ou vice e versa.

Deste modo, Souza (2015, p.7) diz que compete aos TILS,

Auxiliarem no desenvolvimento de procedimentos metodológicos variados que facilitem e qualifiquem o trabalho pedagógico para o ensino de alunos surdos;

Expressar-se por meio de várias linguagens, visando o enriquecimento e a inteligibilidade de suas atividades bem como dos materiais produzidos para o apoio pedagógico;

Auxiliar os professores nas adaptações dos conteúdos, atividades e avaliações de forma dinâmica, versátil e coerente com a área e especificidades dos educandos;

Participar e/ou colaborar com atividades lúdicas, culturais e desportivas dinâmicas dentro do contexto escolar;

Zelar pela manutenção e administração do espaço físico e dos materiais sob sua responsabilidade e executar outras atividades de mesma natureza e nível de dificuldade.

Pelo exposto anteriormente, espera-se que o TILS esteja envolvido com o contexto escolar, possuindo as habilidades essenciais para o exercício de sua profissão, e assim transmitir em Libras com clareza e fidelidade a mensagem falada.

Para isto é importante contextualizar a mensagem de uma língua para outra, sempre buscando se atualizar diante da qualidade do trabalho e por ser conhecedor das duas línguas envolvidas, Libras e o Português, tanto na sua na estrutura e gramática quanto nas particularidades fonológicas, semânticas, morfológicas e de sintaxes.

### **2.3.2 Metodologia de trabalho do TILS em salas inclusivas**

A dinâmica operacional em sala de aula entre os intérpretes e os professores exige um trabalho em conjunto, objetivando estabelecer e implementar diretrizes de comportamento, conforme pontua Cawthon (2001, p.222).

Como vimos anteriormente, a atuação do TILS no espaço escolar envolve a sala de aula e eventos educacionais de ensino, pesquisa e extensão, em que

este realizará a interpretação do Português para Libras ou vice e versa. O trabalho deve ser realizado de forma fiel, dentro do contexto discursivo, mediando a comunicação no ambiente utilizado por surdos e ouvintes.

Por conta das questões éticas no exercício de suas funções, o Tradutor/Intérprete de Libras entende que não poderá de forma alguma interferir na relação da comunicação entre surdos e ouvintes, exceto em caso de solicitação. Em atividades de aula e palestras/eventos, este profissional deverá coletar as informações sobre o tema a ser abordado, ação que tende a facilitar a tradução/interpretação no momento da aula e atividades escolares (SOUZA, 2015).

De acordo com Albres (2015), existem dezesseis designações para este profissional em cinco formas de atuação (Quadro 4). Essas designações são formas bem parecidas que se referem também ao intérprete na atuação educacional.

Quadro 4 - Designações da profissão do TILS

<b>FORMAS</b>	<b>DESIGNAÇÃO</b>
Formas relacionadas à interpretação	- Intérpretes -Intérprete da Língua de Sinais -Intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa -Intérprete de LIBRAS Intérpretes profissionais da Língua de Sinais
Formas relacionadas primeiramente à tradução	-Tradutor e Intérprete de Libras – Língua Portuguesa -Tradutor /Intérprete de Libras e Língua Portuguesa -Tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS -Tradutores/intérpretes da Libras
Formas que se referem ao campo da educação mais especificamente	-Professor intérprete da Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa -Professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis -Professor-intérprete -Intérprete Educacional -Intérprete especialista para atuar na área da educação -Intérprete-tutor -tradutor/intérprete escolar

Fonte: Albres (2015, p.39)

As participações pelas designações também podem envolver as atividades extraclasse, como palestras, cursos, visitas técnicas, jogos, encontros debates/grupos, entre outras atividades educacionais, sempre junto com a turma.

O TILS também presta assessoramento, dentro do contexto da cultura surda, por meio da realização de capacitações em cursos, palestras e orientações para o público interno e externo da instituição (SOUZA, 2015). Nessas atividades,

deve sempre cumprir o que está estabelecido na Lei nº 12.319/10 (BRASIL, 2010), no seu Art. 7º, onde afirmar-se que o intérprete deve exercer a sua profissão:

- I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;
- II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;
- III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;
- IV - pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;
- V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;
- VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda.

A atividade de tradução/interpretação envolve uma rotina de sala de aula, com disciplinas e atividades curriculares, e a este respeito Souza (2015) orienta que o quantitativo do tradutor/intérprete por sala sejam dois por turma, realizando o revezamento de 20 em 20 minutos ou no mínimo três para atuar em duas classes, de modo a garantir a qualidade do trabalho. Já Albres (2015) chama a atenção para o público-alvo, por isso acentua que

[...] é preciso desenvolver estudos de casos, procurando compreender as diferentes possíveis formas de interpretação dos diferentes níveis de ensino, considerando as condições linguísticas e de estrutura dos ambientes educacionais. Focalizar a prática dos intérpretes abrangendo as características dessa língua e suas particularidades discursivo-enunciativas, descrever as práticas que melhor permitem/favorecem a construção de conhecimentos pelos alunos surdos (p.63).

Embora seja importante que todos os TILS tenham condições de atuarem em qualquer turma, pois pode ocorrer alguma eventualidade, é imprescindível que os mesmos tenham capacitação necessária para determinados níveis de ensino.

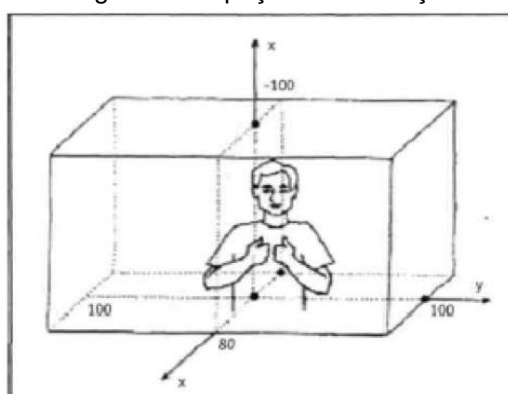
Para que o intérprete tenha condições de realizar o devido planejamento de suas atividades, Souza (2015) diz que é recomendável um tempo mínimo semanal de 25% de sua carga horário total. Também sinaliza que o TILS precisa recepcionar o aluno surdo na porta da sala e, em caso de mais de um aluno, recomenda-se acompanhar o primeiro que adentrar o espaço da sala de aula.

Em casos de atraso do aluno surdo, recomenda-se que o TILS aguarde próximo à sala o aluno surdo no tempo mínimo de 15 minutos, e no caso de falta,

que o profissional permaneça no espaço escolar no horário/período de trabalho, no espaço pré-estabelecido pela equipe escolar (SOUZA *et al.*, 2015).

Quanto ao seu posicionamento em sala de aula, o profissional TILS tem autonomia no início do ano letivo de escolher o melhor lugar, respeitando o diâmetro do espaço que utilizará (Figura 1), sempre respeitando a localização do aluno surdo, a iluminação da sala, a disposição dos recursos tecnológicos e o espaço do professor regente (Souza *et al.*, 2015).

Figura 1 - Espaço de sinalização



Fonte: Quadros (1997 *apud* QUADROS, 2004), com base em Langevin & Ferreira Brito (1988, p.1)

A sinalização estabelece a localização no espaço, depois de ser entendida a dinâmica de sala, então as atividades podem ser realizadas. Para Quadros (2004), “[...] os pontos no espaço são estabelecidos baseados na posição real ocupada pelo referente”. A dinâmica do sinalizador é apontar para si indicando-se como a primeira pessoa, para o interlocutor como segunda pessoa e o outro na terceira pessoa (Figura 2), sendo estabelecidos também os pontos abstratos no espaço (Figura 3).

Figura 2 - Sinalizador e interlocutor (eu e tu/você)



Fonte: Quadros (1997 *apud* QUADROS 2004), adaptado de Lillo-Martin e Klima (1990, p.192)

Figura 3 - Sinalizador e interlocutor (ele/ela)



Fonte: Quadros (1997:52 *apud* QUADROS 2004), adaptado de Lillo-Martin e Klima (1990, p.193)

A atuação do TILS é um ato de processamento de informações de uma língua fonte para uma língua-alvo, Libras e o Português; para isto, o TILS precisa fazer uso do conhecimento técnico, de modo que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente.

Para Quadros (2004), a interpretação envolve um ato cognitivo-linguístico, ou seja, é um processo no qual o profissional TILS fica à frente da pessoa que receberá a mensagem, ou seja, o tradutor/intérprete está envolvido na mediação (político, educacional, social e cultural) da comunicação. Para Albres (2015, p.67),

[...] O trabalho do intérprete exige essencialmente o trabalho com a linguagem, consiste em dizer de um para outro. A orientação dialógica é um fenômeno próprio do discurso. O intérprete está no meio desta tríade (locutor, linguagem, interlocutor), e faz parte dela quando da comunicação de falantes que usam língua diferentes.

Neste contexto, observa-se que o TILS além de mediar as relações do ambiente escolar, acaba por realizar a mediação da aprendizagem do aluno surdo, pois este profissional está envolvido com o processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, conforme Albres (2015, p.69), “[...] O professor torna-se parceiro do intérprete neste processo, trazendo os conteúdos e mediando ao intérprete que, nesta trama, torna-se “mediador do mediador”.

Um outro item importante é a vestimenta do TILS, sendo um dos requisitos da profissão. Esta deverá, de preferência, ser de cor neutra no tom preto, azul marinho ou branca, com adereços discretos. Cabelos quando compridos, deverá se manter preso (coque ou rabo de cavalo); o cuidado com as unhas também é

um requisito importante, assim como a escolha do esmalte. Recomenda-se cores claras ou apenas uma base incolor (SOUZA *et al.*, 2015). O objetivo é não chamar atenção para si, visto que o foco deverá ser voltado exclusivamente para a mensagem/informação a ser transmitida.

Segundo Cawthon (2001, p.223), “[...] O intérprete, às vezes, talvez o único parceiro de comunicação fluente para alunos surdos, pode desempenhar um papel único na maneira como as estratégias inclusivas são implementadas”.

Com intuito de mudar esta realidade vivenciada no cenário educacional brasileiro, revelada por Cawthon (2001), estuda-se a perspectiva de contribuir com a formação do professor e esclarecer que este profissional é um ser transformador e que pode sim se reinventar, de modo a contribuir e somar com a comunicação de alunos surdos, dentro das condições disponibilizadas no contexto da comunicação visuoespacial e ergonômica de salas inclusivas.

### **3 APONTAMENTOS, ACHADOS E PROPOSIÇÕES**

Vimos anteriormente que a escola inclusiva para o atender o aluno surdo precisa considerar o processo educacional histórico deste público, o qual sofreu muitos reveses nesse trajeto; também reconhecer que sua presença nas salas regulares traz implicações para a prática do professor e dadas as necessidades, que surgem desse encontro, estas devem ser atendidas pelos processos formativos, conforme preconizam os marcos legais; que sua presença insere um novo profissional na sala de aula, o TIs, e que esse, tanto quanto o professor, é responsável por seu processo de inclusão e aprendizagem. Se o aluno surdo aprende por meio de um campo chamado visuoespacial, logo, é de fundamental importância refletir sobre a sala de aula inclusiva ideal, considerando-se os princípios da ergonomia, ao mesmo tempo em que refletimos sobre a sala que temos hoje. Por isso, neste capítulo, iremos discorrer sobre a ergonomia e a acessibilidade do espaço de sala de aula inclusiva, de modo a pontuar as contribuições ergonômicas para o espaço escolar de uso coletivo, cujo principal resultado é a ação pedagógica inclusiva. Articulada aos dados coletados, que descrevem a localização física atual dos profissionais e alunos neste espaço, essa exposição visa refletir sobre o “ideal” para uma nova organização do espaço escolar, em que se insere nossa proposta de produto educacional.

#### **3.1 O espaço ergonômico e a acessibilidade na sala de aula inclusiva**

A Escola inclusiva é aquela que, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades, deve garantir a qualidade de ensino educacional a todos os seus alunos com equidade, o que significa rever meios, procedimentos, ações que permitam a cada um fazer seu percurso.

A escola, para ser inclusiva, portanto, precisa estar organizada a fim de alcançar a todos os seus alunos independentemente da etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou quaisquer outras situações em que esses se encontrem. A organização desta tem implicações direta sobre a aprendizagem e,

por isso, não pode se compreendida apenas sob o viés da escolha de materiais acessíveis ou tecnologias assistivas.

Dentro desta escola, que se pretende inclusiva, o ensino deve ser significativo com o objetivo de garantir o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados para seu desenvolvimento educacional (ARANHA, 2004), visto que o aprender é um direito garantido a todos.

Nesse sentido, nela, a sala de aula deve ser considerada como um espaço privilegiado, pois estão presentes ali os principais interlocutores de um cenário de interação: alunos e professores. E, no caso de uma sala inclusiva, com a presença do aluno surdo, também o intérprete de Libras.

É este cenário que nos dispomos a investigar como vistas a contribuir com a formação continuada de professores dentro do contexto da organização visual de sala de aula na perspectiva do aluno surdo, resguardando o ponto de melhor posicionamento do profissional TILS.

### **3.1.1 Contribuições da ergonomia para a sala de aula inclusiva**

A sala de aula, enquanto ambiente de trabalho, é um espaço físico de uso coletivo para as atividades desenvolvidas com participação e interação sociais. Ali existe a troca do saber no uso de dinâmica-pedagógica em atividades em grupo, trabalho individual e/ou colaborativo, como por exemplo, debates ou roda de conversa, entre outros.

O espaço é composto por novas tecnologias, como, por exemplo: o computador e o data Show, ferramentas educacionais utilizadas por professores, tradutores/intérpretes de libras e alunos, de modo, a proporcionar melhores transformações, sejam em aspectos técnicos e/ou sócio-organizacionais, visando o conforto, eficácia e satisfação. Para Tavares (2000, p.16), “[...] salas de aulas foram reorganizadas para receber equipamentos modernos” e assim, suprir a necessidade de “[...] professores e alunos de recursos didáticos variados”.

Essas transformações são pontuadas nos estudos de Dias *et al.* (2015, p.1). Estes observam haver a necessidade de ajustes sobre as questões ergonômicas de sala de aula, quando “[...] não está suficientemente adequada”, conforme as normas da “Associação Brasileira de Normas Técnicas, normas

regulamentares do Ministério do Trabalho e Emprego e normas da Organização Internacional de Normalização”. Compreende-se que a revisão do espaço e de sua organização são fatores ergonômicos de sala de aula que podem melhorar a produtividade no ensino e aprendizagem em ações escolares.

Assim, pode-se dizer que tecnologias modernas promovem o auxílio necessário para suprir as necessidades educacionais, porém o espaço precisa ser organizado, posto que na ausência de uma reorganização surgem os problemas que Tavares (2000, p.16) pontua como sendo a “[...] disposição inadequada dos equipamentos, reflexo na visualização dos mesmos, mobiliários inadequados, entre outros”.

Com relação às questões inadequadas, Martins e Gaudiot (2012) afirmam que estas estão relacionadas à execução de tarefas, como o “calor, pouca iluminação, ruído” em alguns espaços também temos a “falta de equipamentos de ensino e eletrônica, entre outros”.

Todo investimento com equipamentos tem como foco melhorias nas atividades didáticas e ações pedagógicas, visando garantir condições bem sucedidas no ensino e assim assegurar o bem estar dos professores e alunos no processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, a tarefa de organizar o ambiente físico para Fransolin et al. (2016, p.2) “[...] é prática importante para as pessoas com deficiência auditiva”, sendo algo necessário.

Como nos coloca Martins e Gaudiot (2012),

[...] Como usuários de um prédio escolar, professores, alunos, pais e funcionários são os melhores avaliadores do ambiente físico das escolas. O conforto ambiental é o maior aliado da pedagogia. O aprendizado vem da percepção e da concentração dos alunos na sala de aula [...] elementos de percepção direta (física) e indireta (intangível) que informam e têm valor simbólico e propor layouts para salas de aula acessíveis a alunos surdos (p.3663).

As questões ergonômicas de sala de aula são percepções de adequações no ambiente educacional, de modo a garantir o acesso dos alunos às atividades globais. É uma atividade de repensar os espaços arquitetônicos de modo que “[...] auxiliem o processo de projeto e promovam a interação do surdo com o ambiente construído” (FRANSOLIN, 2016, p.16).

Para Martins e Gaudiot (2012, p.3664), os alunos surdos possuem duas percepções “[...] o ambiente e os códigos de comunicação sonora”. Segundo os

autores, “[...] Para suas necessidades de comunicação, uma pessoa surda se refere primeiro a informações visuais e depois pede ajuda a outra pessoa”.

Com base na comunicação visual e no desenho de sala de aula, Martins e Gaudiot (2012, p.3664-3665) citam alguns detalhes que facilitam e podem melhorar a qualidade no processo de aprendizagem dos usuários surdos, organizados no Quadro 5.

Quadro 5 - Contribuições para o desenho de sala de aula

<b>Detalhes no desenho de sala de aula</b>	<b>Pontos que facilitam e melhoram a vida do surdo</b>
Luz solar e iluminação artificial	A luz natural é preferível e deve ser fornecida de maneira uniforme, sem incidência direta da luz do sol. Ao usar iluminação artificial, devem estar presentes dispositivos anti-ofuscantes.
Acústica	A escolha de materiais de revestimento que não causem muita absorção sonora e prejudiquem a audibilidade no ambiente deve ser observada. Além disso, deve-se evitar superfícies reflexivas côncavas que concentrem ou focalizem a energia sonora e causem múltiplos ecos, bem como superfícies duras, polidas e paralelas, levando ao fenômeno de múltiplas reflexões.
Acessibilidade	Um ambiente adequado é uma necessidade básica aos alunos.
Visualização de detecção	Estando em sala de aula, deve-se verificar a comunicação dentro e fora daquele espaço. Essas comunicações podem ser feitas através do visor de vidro nas portas para impedir o conflito entre as pessoas. O uso de espelhos nos cantos das paredes ajuda a ver na direção oposta em um corredor ou dentro de sala de aula.
Sinais de aviso	O sistema de som de alerta ou de sinais de luz (visuais e mais facilmente percebidos) deve ser usado, inclusive, para sinalizar o fim da aula. Esse interruptor de sinais deve ser colocado próximo à mesa do professor.
Layout da sala de aula	A arrumação da sala de aula deve considerar o fluxo de seus usuários, ao executarem as tarefas, permitindo-lhes trabalhar de forma eficiente e satisfatória. A colocação de móveis na sala de aula, por exemplo, não deve ser por acaso. A distribuição “pensada” fornece segurança, porque os seres humanos precisam de precisão, regularidade, padronização e racionalização.

Fonte: Martins e Gaudiot (2012), adaptado pela autora

Os detalhes listados podem contribuir com o espaço ergonômico de salas inclusivas. A ergonomia sinaliza um avanço que pode promover um ambiente mais acessível, já que valorizando o posicionamento do professor e do tradutor/intérprete colabora, de forma satisfatória, com a participação dos alunos surdos. Segundo Fransolin et al. (2016, p.2) “[...] Os surdos habitam um mundo sensorial onde o tato e a visão são o principal meio de comunicação e orientação espacial”.

O campo tátil e visual do aluno surdo em sala inclusiva é composto por equipamentos e móveis, entre estes, cita-se o layout do espaço, que Tavares (2000) define como “[...]o estudo da distribuição espacial ou do posicionamento relativo a diversos elementos que compõe o posto de trabalho”. Desse modo, compreende-se a necessidade de se realizar uma distribuição favorável dos equipamentos e instrumentos de trabalho, de modo a colaborar com o processo de ensino e aprendizagem no âmbito educacional..

A ergonomia do espaço é um fator que pode contribuir com o processo educacional dos alunos surdos. Neves e Neves (2019, p.15) afirmam que, em

[...] pessoas com deficiência auditiva, o aspecto perceptivo se torna ainda mais relevante, visto que a falta da audição traz consigo a necessidade de uma atenção redobrada com a percepção visual dos acontecimentos no seu círculo de presença visual e nos aspectos de organização do espaço físico.

Os surdos têm necessidades da observação, já que é por meio do olhar que eles recebem a maior parte das informações no ambiente, ou seja, conteúdos ministrados, trabalhos apresentados, informações e/ou orientações escolares (didáticas-pedagógicas), debates, rodadas de conversas, entre outros, passam por sua percepção.

O ideal seria que o aluno surdo fosse visto mediante a perspectiva visual. A compreensão dos ouvintes sobre a importância do campo visual para público surdo promoveria uma outra forma de organizar o espaço, por meio da qual todos ganhariam.

### **3.1.2 Aspectos da acessibilidade para uma sala inclusiva**

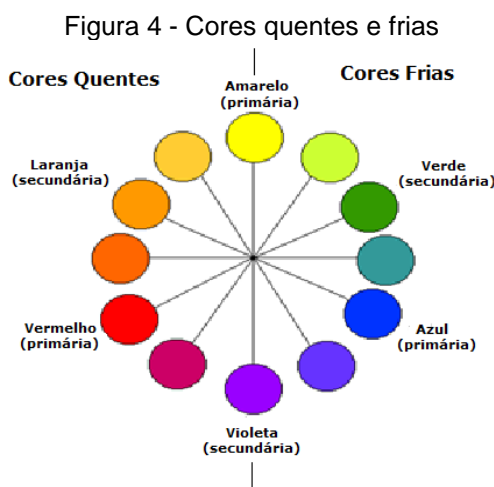
As escolas são provedoras de ações de acessibilidade, e isto significa que a necessidade de adaptações sejam pedagógicas, arquitetônicas, ou por meio de ações que visem questões atitudinais e comunicacionais, devem ser pontuadas por elas, mediante as necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, considerando-se os ritmos de aprendizagem de cada um para que haja a garantia da educação para todos (GAUDIOT, 2010). Para isto, a sala de aula precisa ser projetada de forma que sua estrutura responda às necessidades educacionais específicas.

Nesse contexto, tudo deve ser observado, como por exemplo a iluminação de um espaço que serve como ambiente de apoio às atividades pedagógicas inclusivas. Segundo Tavares (2000, p.39),

[...] O ser humano precisa de uma iluminação adequada, que se constitui num dos principais itens para o trabalho ser realizado de forma eficiente e contribui para o conforto do homem. Neste sentido, a percepção visual está diretamente relacionada com a iluminação (qualitativa e quantitativa).

Deste modo, as cores podem ser utilizadas de forma mais funcional, atribuindo valores positivos ao processo de ensino e aprendizagem, evitando o cansaço visual e trazendo mais conforto ao aluno; isso refletirá em concentração nos estudos (GAUDIOT, 2010).

As cores vão além do valor estético, por isso precisam ser trabalhadas respeitando-se a faixa etária dos alunos, ou seja, cores fortes e brilhantes para crianças pequenas; já para os maiores, cores frias (Figura 4).



Fonte: <https://artes789.files.wordpress.com/2008/10/circulo-cromatico.gif>

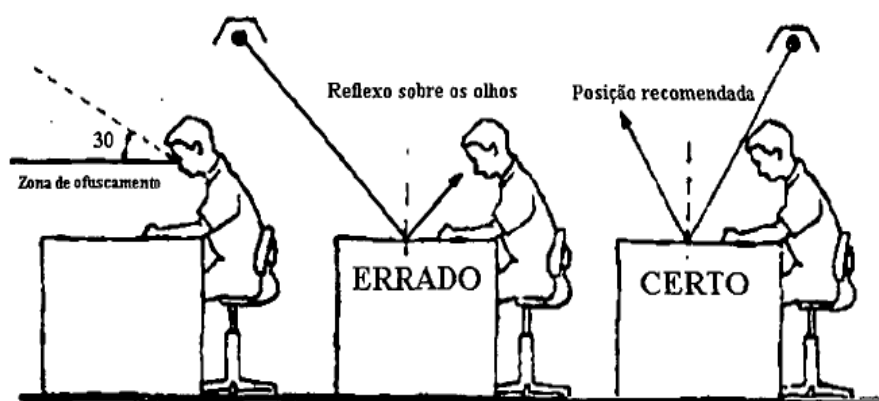
Para Gaudiot (2010), sendo o surdo um sujeito visual, as cores são suas aliadas no processo comunicacional e, por isso, acabam por colaborar com o espaço escolar. As funções de informação e sinalização, por exemplo, contribuem com a aprendizagem e a locomoção do aluno. Neves e Neves (2019) ressaltam que a iluminação, assim como o ruído e as vibrações etc, precisa de uma avaliação cuidadosa, para evitar in adequação.

Fransolin *et al.* (2016, p.4) sobre o tema iluminação e cor, assim discorrem:

Tais como brilho, padrões de sombra e luz de fundo interrompem a comunicação visual e contribuem para a fadiga ocular, a perda de concentração e a exaustão física. A iluminação artificial adequada e elementos arquitetônicos para controlar a iluminosidade do dia são soluções importantes para obter uma luz suave e difusa de acordo com as necessidades dos surdos. A cor pode ser usada para contrastar os tons de pele e realçar a linguagem de sinais.

Tais apontamentos são relevantes para a acessibilidade da pessoa surda. Uma dinâmica arquitetônica que visa a necessidade dos alunos surdos, de modo a valorizar a relação do surdo com o ambiente tende a promover a participação e a interação deste público no espaço inclusivo. Tavares (2000, p.40) diz que “[...] As luminárias devem ser posicionadas de modo a evitar a incidência da luz direta ou refletida sobre os olhos”; portanto, há que se considerar um posicionamento correto (Figura 5).

Figura 5 - Posicionamento 30° acima das luminárias



Fonte: Lida (1990 *Apud* TAVARES, 2000, p.41)

Fransolin *et al* (2016) observaram que existem vários estudos no Brasil sobre a questão do aprendizado cognitivo da pessoa com deficiência auditiva, principalmente na área da pedagogia, que envolvem o campo visual, mas ainda existem poucos estudos que discutem o espaço físico arquitetônico para este público em consonância com este campo, o que também tem impacto pedagógico.

Sobre a percepção visual dos surdos pode-se dizer que é mais receptiva que a dos ouvintes, pois eles possuem maior atenção nos movimentos e detalhes redirecionados no ambiente. Sendo a comunicação um problema resultante da

deficiência auditiva, compreende-se que as informações visuais não são completas pela falta de suporte falado (GAUDIOT, 2010).

A imagem visual não se autoexplica no simples fato de olhar, isto é, existe todo um contexto a ser considerado. A intermediação do explicar é um suporte que soma à contextualização do ambiente. O respeito ao espaço e à proximidade, de acordo com Fransolin *et al.* (2016, p.3), tem por objetivo a interação dos sujeitos surdos no ambiente, isto é,

[...] O espaço entre dois surdos conversando tende a ser maior do que o existente em uma conversa falada. Este espaço necessário para comunicação entre os surdos afeta diretamente o *layout* do mobiliário e as dimensões do ambiente construído.

A construção do ambiente comunicativo em salas inclusivas é um elemento importante e deve considera que estas são um espaço composto por objetos, professor, alunos e tradutor/intérprete de Libras (CAWTHON, 2001, p.213). Para Gaudiot (2010, p.60),

[...] Os surdos retêm melhor os índices perceptivos que, dentro do campo visual se referem à organização do espaço, a mudança de lugar dos objetos e a textura do movimento. É uma questão de apreensão do real (visão, tato, movimento) que não necessita de uma mediação verbal.

Sendo a sala de aula um ambiente de comunicação e consolidação do conhecimento, o estudo das dimensões do espaço é algo necessário. Composta por uma estrutura arquitetônica, a sala de aula é um espaço colaborador dentro da dinâmica das atividades escolar.

Como abordamos anteriormente os espaços de sala de aula são compostos por tecnologias que colaboram com o desenvolvimento social das ações humanas. A comunidade surda faz uso de alguns suportes tecnológicos que somam ao seu desenvolvimento, dentre eles, aparelhos auditivos, aplicativos (VLibras, Hand Talk, icom Libras, Uni Libras, Rybená, ProDeaf, entre outros), aparelho celular, tablet's, Data show, slides, e muitos outros que auxiliam a comunicação, informação e educação.

Como nos coloca Gaudiot (2010, p.70-73),

[...] A tecnologia está presente na sociedade como forma de aperfeiçoar as ações humanas e favorecer seu desenvolvimento [...] em ADA, está os auxílios para surdos ou com déficit auditivo [...] auxílios que inclui vários equipamentos (infravermelho, FM), aparelhos para surdez, telefones com teclado – teletipo (TTY), sistemas com alerta tátil – visual, entre outros.

Para essa mesma autora, “[...] O acesso ao conhecimento permitido pela tecnologia é um dos fatores mais importantes para a inclusão e interação de um aluno surdo no meio escolar” (GAUDIOT, 2010, p.79).

A Tecnologia Assistiva - TA é uma ferramenta que disponibiliza dispositivos que corroboram com os alunos no espaço educacional. O aluno surdo convive com muitas barreiras de acesso e a utilização da tecnologia educacional proporciona o diferencial no processo de inclusão, por disponibilizar mecanismos de inserção, em ferramentas acessíveis ao professor e aos alunos, além de dar suporte às atividades.

A sala de aula para os alunos surdos é um ambiente de divisão de espaço. Já que as informações são adquiridas visualmente, sua atenção, conforme explica Gaudiot (2010, p.74), é dividida entre várias tarefas simultâneas, o que pode resultar em perdas. De acordo com Silva (2014, p.10),

[...] Para haver inclusão educacional do aluno surdo é necessário mais que ter o **profissional Tradutor Intérprete de Língua de Sinais Brasileira (TILs)** em sala de aula. Também, é necessário que o docente entenda [...] alunos surdos, que têm uma **língua** diferente e com **estrutura** própria (Lei 10.436 de 24/04/2002) e uma forma de comunicação que é visual-espacial, além de outras particularidades relacionadas a uma forma de comunicação diferenciada.

Os professores precisam compreender que já existem materiais didáticos (visuais), adaptações em vídeo-aula com janela em Libras, jogos didáticos pedagógicos e a presença do profissional tradutor/intérprete de Libras como uma opção/auxílio (e não uma solução).

Cawthon (2001, p.213) diz que o papel do tradutor/intérprete de Libras é realizar a interpretação da fala do professor para Libras, é “[...] expressar a linguagem gestual do aluno[...]”, na mediação da comunicação em sala de aula, seja entre professor e aluno surdo ou aluno surdo e alunos ouvintes.

Deste modo, os recursos materiais e humanos são meios educacionais que poderão auxiliar em sala de aula, mas que precisam ser disponibilizados com orientações do como, por que, quando e onde utilizá-los. A interação com seus semelhantes é algo importante no processo de desenvolvimento, pois os surdos não se isolam, o que ocorre é o desenvolvimento de formas optativas de se comunicar, conforme afirma Gaudiot (2010, p.47).

As dificuldades cognitivas observadas na criança surda também decorrem da pouca estimulação linguística recebida. Não somente a qualidade das interações é importante, mas também, a quantidade de participações da criança surda nos momentos interativos. As pessoas surdas não se isolam completamente do seu meio, elas apenas desenvolvem formas diversas de comunicação.

Deste modo, compreende-se que o espaço influencia na aprendizagem e no comportamento dos surdos, pois o meio ambiente é fator de desenvolvimento da percepção visual e cognitiva deste público. Mas, ocorre que a divisão do espaço visual distribui a atenção do aluno surdo e as informações podem passar despercebidas. Dito de outra maneira, ainda que houvesse um espaço organizado, a “perda” de informação poderia ocorrer em função da divisão da atenção no espaço de sala de aula.

Cawthon (2001, p.214) diz que “[...] as necessidades de comunicação dos alunos surdos podem variar de acordo com o nível de perda auditiva, mas ao mesmo tempo confirmam que [...] a comunicação simultânea pode ser melhor do que a via oral”.

No caso do aluno surdo, a comunicação por meio da transmissão simultânea permite que acompanhe as aulas em tempo real, mas, é importante ressaltar que a dinâmica da transmissão não ocorre instantaneamente, já que as informações precisam chegar primeiramente para o TILS, que, por sua vez, convertem a informação da língua oral para Libras e, em caso de dúvida do aluno, o processo é realizado no caminho inverso para o professor, onde o profissional converte a língua de sinais para língua oral.

Os gestos dos professores acabam por ajudar o entendimento do assunto, mas, estando o aluno surdo atento ao intérprete, o contexto das expressões e os gestos do professor acabam sendo “perdidos” ou adquiridos de forma fragmentada (GAUDIOT, 2010), uma vez que a situação de comunicação envolvendo o ensino–aprendizagem do aluno surdo tem uma complexidade maior em relação àquela experimentada pelos ouvintes (Figura 6).

Figura 6 - Dinâmica de ensino-aprendizagem do aluno surdo em sala de aula inclusiva



Fonte: A autora

Para tratar da problemática descrita, diferentes soluções/ações são utilizadas em salas de aulas, como “[...] intérpretes, aparelhos auditivos, Sistemas de FM e tomadores de notas de classe” (GAUDIOT 2010, p.75), mas, estas ações desenvolvidas isoladamente apresentam problemas. Assim como nem sempre os intérpretes dominam os conteúdos, nem sempre a problemática do aproveitamento está no professor.

No contexto da comunicação simultânea, quem têm mostrado uma maior eficiência em relação ao surdo, são as escolas americanas. Elas utilizam ações de tradução simultânea com profissionais formados na área afim de atuação, ex. TLIS com formação em Física atua na disciplina de Física. O trabalho envolve a tradução simultânea, em vídeo, com intuito de melhorar a exposição do assunto.

Com nos coloca Cawthon (2001, p.215),

[...] Um elemento importante na criação de um ambiente comunicativo em uma sala de aula inclusiva é o intérprete da língua de sinais. Um intérprete de linguagem de sinais é uma adição exclusiva ao modelo de sala de aula inclusiva para atender alunos surdos. Como um professor de educação especial, um intérprete participa da vida da sala de aula. A experiência linguística do intérprete pode ser valiosa para fazer adaptações no currículo e na avaliação de alunos surdos.

O que se observa na sala de aula é que o aluno surdo no item participação, encontra-se em desvantagem, por conta da falta de comunicação, o que implica, a seu tempo, também falta de autonomia. As perguntas realizadas não são acessíveis muitas vezes, e isso pode comprometer a troca de ideias e interação em atividades em grupo. Quanto a isto, Gaudiot (2010, p.75) diz que “[...] a participação é crucial para o aprendizado”.

Conforme Cawthon (2001, p.214),

A comunicação é provavelmente a área mais saliente em que a educação individualizada se aplica aos alunos surdos. Sabemos que eles tipicamente possuem habilidades linguísticas precárias e que uma comunicação clara é importante para a compreensão.

Para o aluno surdo, o uso do campo visual é a melhor proposta. É por esse campo que as informações são disponibilizadas, permitindo a participação e interação do aluno surdo em tempo real. A comunicação visual precisa ser visto como um auxílio ao professor, que pode contribuir com a aprendizagem dos alunos. Ações visuais realizadas em salas que envolvem práticas pedagógicas e adaptações colaboram com o ambiente de interação, promovendo um espaço inclusivo (GAUDIOT, 2010).

Medeiros e Elali (2018) relatam uma experiência de construção de um ambiente inclusivo com a participação de surdos no projeto de layout de salas em ambiente residencial, apoiados nos conceitos de Projeto Participativo e *DeafSpace*. O método *DeafSpace* de Tysimbal (2010), em termos arquitetônicos, não visa assegurar soluções universais, mas busca promover situações sócio-espaciais particulares que conectam de modo sensível e significativo as pessoas umas com as outras e elas ao ambiente ao seu redor com o objetivo de proporcionar ambientes amigáveis para as pessoas com deficiência auditiva.

A NBR9050 (ABNT, 2015) que trata da Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos propõe alguns acréscimos e adequações necessárias para atender os surdos e pessoas com baixa audição, em relação a de 2004.

Na atual NBR 9050/2015, recomenda-se que os elementos do mobiliário interno de um ambiente sejam acessíveis, garantindo as áreas de aproximação, manobras, faixas de alcance manual tanto visual quanto auditivo. Também especifica que nas salas de aula seja assegurado um sistema de comunicação para pessoa com deficiência auditiva (sem fio) ou serviços de apoio por meio de recursos eletrônicos que permitam o acompanhamento de legendas em tempo real ou intérprete de Libras com projeção em tela sempre que a distância não permita a sua visualização direta.

Fransolin *et al* (2016), em seu estudo sobre a acessibilidade para pessoas surdas, observaram que, quando estas se reúnem, frequentemente, reorganizam

o mobiliário em um círculo de conversa a fim de permitir que todos tenham uma visão clara dos participantes, além de ajustarem as persianas e a iluminação para otimizar a comunicação visual e reduzir a fadiga ocular. Tais “escolhas”, feitas por eles, têm como objetivo melhorar a integração e sua comunicação. Por conseguinte, estando numa sala de aula, tais escolhas contribuem para seu aprendizado.

Organizar o ambiente físico é prática importante para as pessoas com deficiência auditiva. A falta da audição requer uma atenção redobrada na percepção visual dos acontecimentos no entorno periférico do próprio corpo (TYSIMBAL, 2010) e na organização do espaço físico que ocupa. Esta visibilidade tem por objetivo garantir segurança pessoal, prever e minimizar os riscos de acidentes, integrar o indivíduo em um mundo cada vez mais sonoro. Daí a importância de se discutir a organização do espaço para este público.

No Brasil, o marco inicial do estudo do ambiente construído para surdos foi a versão revisada da ABNT NBR9050 - Acessibilidade a edificações mobiliário e espaços e equipamentos urbanos (2015) que propõe alguns acréscimos e adequações necessárias para atender os surdos e pessoas com baixa audição. Os critérios e parâmetros técnicos apresentados para a comunicação e informação dos surdos tem como referência a ABNT NBR10152 - Níveis de ruído para conforto acústico elucidando as três variáveis do som: frequência, intensidade e duração.

A ABNT NBR9050 orienta que haja um transmissor FM a cada 200 m<sup>2</sup> de área para a comunicação e que os receptores devam ser compatíveis com os diferentes aparelhos auditivos. E como serviço de apoio ao surdo, o acompanhamento de um intérprete de LIBRAS. Também assinala que o símbolo internacional das pessoas surdas ou com baixa audição deve ser adotado e utilizado em todos os locais onde as mesmas possam ter procedimentos ou serviços. Com relação ao mobiliário, a norma recomenda que sejam acessíveis e que garantam as manobras e aproximações assim como as faixas de alcance manual, visual e auditivo.

Pelas referências e demais bibliografias consultadas, percebe-se a dificuldade em encontrar recomendações de intervenções e adequações físicas nas edificações, ou parâmetros para o projeto arquitetônico específico para

surdos, refletindo a carência de literatura sobre o tema no Brasil, sobretudo, no que se refere ao ambiente escolar.

Tysimbal (2010) é outra referência que apresenta um estudo com aplicação dos conceitos do DeafSpace para uma escola primária em Rockville, Maryland, EUA. O desenvolvimento deste projeto considerou como conceitos a conectividade visual, a circulação, o estar coletivo e o sentimento de lar. Em relação ao usuário surdo, faz-se necessário um estudo mais profundo sobre a importância da conscientização das necessidades desse grupo social (NEVES; NEVES, 2019), para que também a eles cheguem espaços acessíveis e inclusivos

### **3.2 A sala de aula inclusiva a partir da ergonomia**

Conforme Soares e Silva (2015, p.9):

Então, observamos que é dever do professor, enquanto figura de conhecimento, estimular e mostrar meios para o educando aprender. O objetivo não é mudar o currículo todo por causa do aluno surdo, mas sim, adaptá-lo de forma segura, que favoreça seu principal meio de aprendizado, o visual.

Neste sentido, vimos anteriormente, que a sala inclusiva é um espaço que necessita de um novo olhar. E sua organização está diretamente relacionado ao modo como concebemos o currículo e o acesso a ele, cabendo ao professor essa tarefa. Soares e Silva (2015) dizem que é importante que o professor assuma algumas posturas em sala de aula, que tome decisões em prol da aprendizagem dos seus educandos.

Considerando-se que o contexto educacional se torna desafiador quando na presença de ambientes inadequados, os estudos sobre a ergonomia nos permitem idealizar um ambiente físico adequado para aprendizagem. Essa reformatação de espaço é indiretamente uma adaptação do currículo, conforme Soares e Silva (2015). Os mesmos autores a compreendem como sendo de pequeno porte, mas que pode fazer toda a diferença no processo inclusivo.

Gaudiot (2010, p.84) diz que “[...] O sistema visual é o meio de reconhecimento do espaço no qual o homem se desloca”. O deslocamento visual acontece à medida que os olhos do indivíduo buscam por informações. Seja no reconhecimento do espaço e/ou captura de novas informações, o ser humano utilizará do olhar ao desloca-se; logo, quanto maior esse espaço, e com mais

elementos, maior será o deslocamento. Para quem depende, sobretudo, deste deslocamento, a dificuldade será maior. Esta é a realidade do aluno surdo.

O espaço de sala inclusiva deve, portanto, se utilizar de estratégias ergonômicas para melhor contribuir com a dinâmica de interação entre professor, aluno surdo e intérprete de Libras. Para tanto, segundo Gaudiot (2010, p.84), há que se considerar em sala de aula, por exemplo, o clima, a iluminação, as dimensões, as mobílias, a cor e o relevo.

### 3.2.1 A sala de aula e os requisitos ergonômicos

Atualmente, os edifícios escolares disponíveis não vem correspondendo às expectativas inclusivas. Gaudiot (2010, p.84-85) diz “[...] o que tem visto são erros frequentes de localização, projeção, construção e mobiliário”, condições inadequadas, como barulho nas proximidades das escolas. A autora ainda destaca que as escolas estão “[...] sem espaço para circulação dos alunos, mal iluminação, mal ventiladas ou mal aquecidas, são elementos comuns [...]”.

Os mobiliários escolares também são destacados por estarem fora das adequações ergonômicas de inclusão. Também há “falta de acessibilidade e de material pedagógico”. Nesse contexto, as condições disponibilizadas ao professor nem sempre são favoráveis ao trabalho a ser desenvolvido dentro do espaço social e educacional (GAUDIOT, 2010, p.85).

Por isso, não raro, os professores se queixam do tamanho da lousa, argumentam que uma lousa maior (Figura 7) fosse talvez melhor para a exposição visual do conteúdo, diante das condições específicas dos alunos surdos, os quais precisam de um tempo extra para escrever e ter atenção para as explicações.

Figura 7 - Sala de aula inclusiva, com lousa “ideal”



Fonte: A autora

Além do tamanho da lousa é realmente necessário que o professor compreenda que o aluno é visuoespacial, que há uma clara necessidade de se organizar as etapas da aula, para que esta aconteça de forma satisfatória. Lembramos que para o aluno, além de uma lousa maior, esse precisa que se respeite suas etapas de organização entre o ouvir as mãos do intérprete, observar o conteúdo exposto e realizar o registro de suas anotações.

Soares e Silva (2015, p.12) recomendam ao professor em cuja sala estejam alunos surdos,

[...] Evitar falar e escrever no quadro ou mostrar conteúdo em apresentação multimídia ou outra forma de exposição visual ao mesmo tempo, pois a aprendizagem e a comunicação da pessoa surda é visual espacial, portanto ou olha para o TILS para compreender a explicação do docente, ou olha para o material, ou copia. Não é possível olhar para o intérprete, ver uma imagem e copiar ao mesmo tempo, pois usa apenas o sentido da visão para operacionalizar o recebimento das informações. Diferente do ouvinte que é de dois sentidos funcionais (audição e visão) para captarem as mensagens ao mesmo tempo.

Os mesmos autores assinalam que a adequação didática pedagógica dos conteúdos é também uma necessidade do aluno surdo. Ao ministrar aulas para surdos, o professor deve atentar de fazer uso de uma linguagem simples, direta, completa se possível no contexto da libras, pois este público possui vocabulário reduzido na Língua Portuguesa (SOARES e SILVA, 2015, p.12).

Dentro das adaptações do espaço também há a ventilação. Na sala precisa ocorrer a entrada e a saída de ar, com controle adequado. Segundo Gaudiot (2010), tem que ocorrer ventilação cruzada, pois a ventilação depende das condições climáticas, por isso a recomendação mínima de 60% das aberturas.

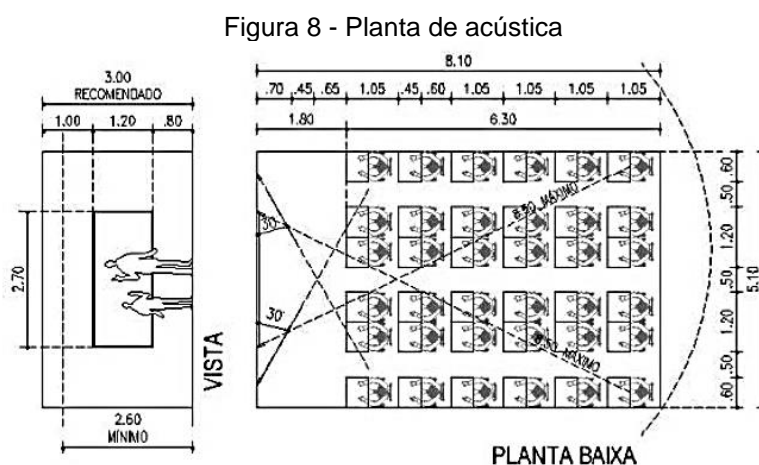
Quanto à iluminação, esta é de fundamental importância para visualização do aluno em direção ao professor e lousa, pois sua adequação evitará as ofuscagens e/ou as incidências inadequadas de luz. Recomenda-se que os pontos de luz (janelas) sejam localizados do lado esquerdo, com intuito de evitar ofuscagens e ter um bom controle de luz recomenda-se o uso de cortinas, brise-soleil, persianas etc. (GAUDIOT, 2010).

Na busca por melhor atender as expectativas do professor de sala inclusiva, destacamos que a sala de aula deve ser composta por um conjunto de elementos

adequados aos usuários, que seja flexível, permita o deslocamento do mobiliário quando for necessário e que possa atender a diversidade do público escolar.

No requisito acústica, lembramos que o aluno surdo pode emitir sons (barulhos), fato que contraria o pensamento de algumas pessoas sobre esse grupo. Além disso, as vibrações sonoras podem ser alertas para este público, assim recomenda-se o uso de materiais com revestimentos, de modo, a evitar exageros, ecos e prejuízos acústicos da sala.

A interface entre os usuários de sala de aula inclusiva no espaço construído, representado na figura 8, ressalta as orientações ergonômicas, de modo a permitir melhor utilização do espaço de forma segura, eficiente e confortável.

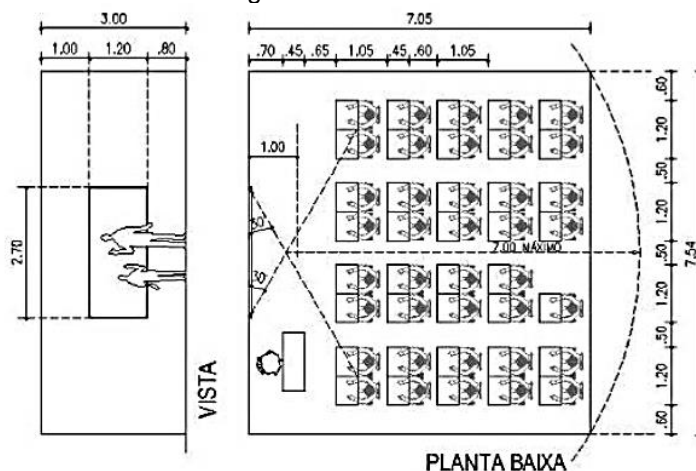


Fonte: Cortez e Braga (2002 *apud* GAUDIOT, 2010).

Este espaço de sala de aula precisa ser pensado desde sua concepção, de modo a respeitar e cumprir as questões legais e normas virgentes, composto por raciocínio global visando os diversos deslocamentos dos usuários, quando for necessário (GAUDIOT, 2010).

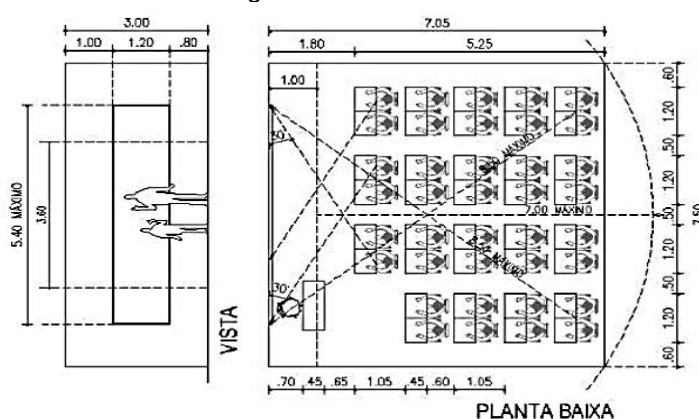
As questões visuais de salas inclusivas são destaques da pesquisa, visto que é necessário que os professores compreendam em sua formação que os alunos surdos devem usufruir da comunicação visual dentro e fora de sala de aula. Desse modo, o diâmetro da lousa é fator importante, pois uma lousa pequena demais pode causar perda do assunto escrito, por falta de tempo extra para realizar as anotações (Figuras 9 e 10).

Figura 9 - Lousa menor



Fonte: Cortez e Braga (2002 *apud* GAUDIOT, 2010).

Figura 10 - Lousa maior



Fonte: Cortez e Braga (2002 *apud* GAUDIOT, 2010).

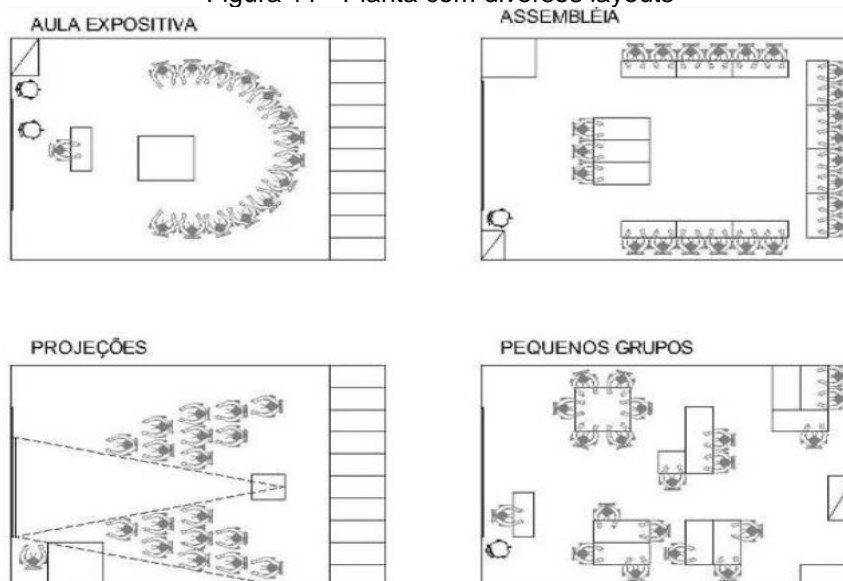
Segundo Gaudiot (2010, p.92), “[...] Aberturas completas nem sempre são possíveis ou desejáveis, porém aberturas bem localizadas podem ser suficientes para criarem estas ligações visuais”.

Normalmente, o professor acaba impedindo a visualização do conteúdo sem perceber, e o aluno surdo fica em silêncio, aguardando o deslocamento do professor, para prosseguir com a escrita. Já o intérprete, muitas vezes, além de não ter contado com o material do professor, não conhece o assunto abordado. Uma lousa maior irá favorecer os usuários da sala inclusiva.

O *layout* da sala de aula pode sugerir a organização adequada dos mobiliários que compõem o espaço, de forma eficiente e acessível. Há diferentes organizações, conforme mostra a figura 11, que podem ser adotadas de acordo

com as atividades pedagógicas, sejam essas aulas, seminários e/ou apresentações, considerando-se o quantitativo previsto seja em grupo ou individual. Os *layouts* utilizam parâmetros visuais, de acústica e de movimento dos sujeitos de salas inclusivas (professores, intérpretes de libras, alunos surdos e alunos ouvintes).

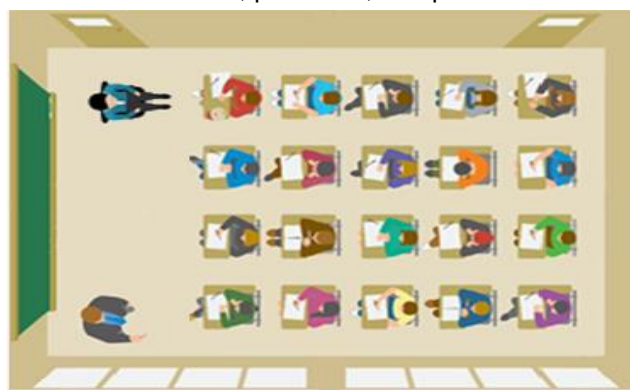
Figura 11 - Planta com diversos layouts



Fonte: Cortez e Braga (2002 *apud* GAUDIOT, 2010).

A depender do lugar que ocupa em sala de aula, o aluno surdo poderá ser prejudicado. Se sentar-se atrás não terá uma boa visualização do professor e nem do intérprete de libras; sentando-se à frente, corre o risco de perder as discussões que ocorrem em sala de aula e que enriquecem o processo de ensino-aprendizado, por isso a organização da sala inclusiva é de suma importância (Figura 12).

Figura 12 - Sala inclusiva, professor, intérprete de libras e alunos



Fonte: A autora

Sobre o lugar do aluno surdo na sala de aula, Soares e Silva (2015, p.12), recomendam que

[...] Quando em uma sala de aula tiverem alunos surdos, é importante dar prioridade a estes para a escolha das acomodações, para que possam escolher os lugares em que seja favorecida a luminosidade, a visualização dos intérpretes, dos materiais apresentados pelo professor, visto que sua comunicação e aprendizado é visual e estímulos visuais podem interferir ou colaborar na concentração e aprendizagem.

Pontuamos ainda que para que haja êxito na organização das salas inclusivas com alunos surdos, é necessário que as instituições e os sistemas educacionais de ensino considerem também a redução do número de alunos por turma dado o espaço físico que comportará a turma. Sabe-se que, em média, as escolas públicas chegam a ter 40 alunos matriculados em uma turma em uma sala que comporta um pouco mais da metade deste quantitativo.

Destacam-se, nessa forma de organizar, as escolas bilíngues. Tomamos, como exemplo, o Instituto Filippo Smaldone, cujas salas de aulas trazem um número reduzido de alunos, conforme registro feito em visita técnica realizada pela pesquisadora e a turma de licenciatura de Biologia, na disciplina Libras, em 2018 (Imagem 11).

Imagem 11 - Sala bilíngue, semicírculo “U”



Fonte: A autora

Dentro de uma perspectiva de sala inclusiva ideal, concordamos com Gaudiot (2010, p.97) quando diz que a sala organizada em círculo ou U são formas

mais eficientes de se comunicar visualmente em relação à organização tradicional em fileiras, conforme comparamos na imagem 12.

Imagem 10 - Salas organizadas à esquerda em "U" e à direita na forma tradicional



Fonte: Cortez e Braga (2002 *apud* GAUDIOT, 2010), adaptação da imagem feita pela autora

Gaudiot (2010) apresenta, entre os dados coletados em sua pesquisa, o desenho de um dos sujeitos participantes de sua pesquisa de como seria uma sala de aula adequada para sala inclusiva com aluno surdo (Figura 13). O desenho revela uma nova organização, em que os alunos surdos estão separados dos demais alunos, localizados longe da porta, com uma boa visualização do intérprete de libras.

Figura 13 – Proposta de layout de sala de aula inclusiva



Fonte: Cortez e Braga (2002 *apud* GAUDIOT, 2010), adaptação de imagem feita pela autora

Para Gaudiot(2010, p.158),

[...] Este desenho mostra uma análise não só física, mas, sobretudo, psicológica da visão do aluno surdo sobre a sala de aula. O

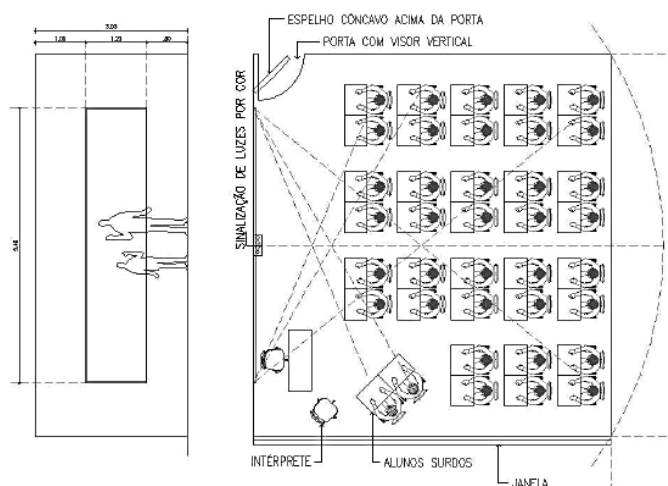
posicionamento dos alunos surdos e ouvintes no desenho, assim como do professor e do intérprete mostra, de certa forma, a necessidade de isolamento do surdo diante do grupo de estudantes em uma sala de aula inclusiva e sua dependência do intérprete.

O trabalho de Gaudiot (2010), que centrava-se em uma visão mais física do layout de sala de aula inclusiva, acabou por sugerir um estudo voltado à área psicológica ao compreender que envolve também o sentimento dos alunos surdos. Se observamos os dois grupos, surdos e ouvintes, vamos perceber e ir ao encontro do que já foi discutido no capítulo anterior, sobre as diferenças existentes no processo de comunicação desses dois grupo.

As salas tradicionais não foram pensadas na perspectiva inclusiva, desse modo, esta pesquisa visa contribuir com a formação de professores, em prol de um novo olhar, que possa reconhecer que por mais que o outro utilize um forma diferente de comunicação, não significa que este sujeito não possa expressar seus sentimentos e informar nem que seja por meio de um desenho (Figura 12), que a organização de sala de aula não está correspondendo suas necessidades visuais.

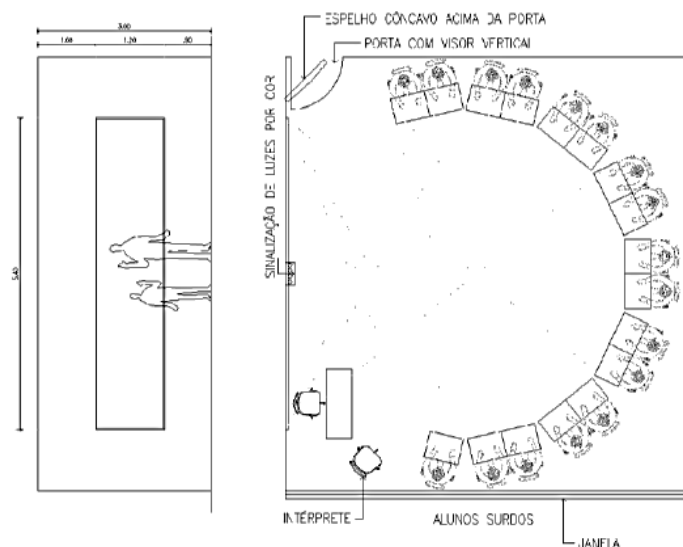
Gaudiot (2010) apresenta duas propostas de organização de sala: uma para salas inclusivas; e outra para sala de aula de escolas bilíngues (Figuras 14 e 15).

Figura 14 - Layout para escolas regulares com sala de aula inclusiva, proposta por Gaudiot (2010)



Fonte: Cortez e Braga (2002 *apud* GAUDIOT, 2010).

Figura 15 - Layout para escola bilíngue ou sala especial, proposta por Gaudiot (2010)



Fonte: Cortez e Braga (2002 *apud* GAUDIOT, 2010).

Diante das propostas apresentadas, consideramos que adaptações devem ser feitas, como perspectivas, diante da necessidade de um ambiente inclusivo e transformado. A observância dos aspectos ergonômicos concorrem para a acessibilidade no contexto de uma comunicação visuoespacial.

### 3.3 Os Achados da Pesquisa

Os dados aqui apresentados são registros das respostas dos participantes da pesquisa, coletados por meio de fichas com roteiro da entrevista. Esses dados, no contexto do estudo de caso na perspectiva de uma pesquisa qualitativa, servem-nos, sobretudo, para construir um cenário da entrada do aluno surdo na sala de aula comum na perspectiva de refletir sobre a necessidade de promover o processo inclusivo desse público no contexto, a começar pela organização da sala em que se encontra.

Contribuíram para com esta pesquisa, 08 professores, 04Tils, 03 alunos surdos e 04 alunos ouvintes dos Institutos Federais IFRR e IFAM. Os participantes do IFRR são identificados por um grupo de caracteres que se inicia sempre com letra “A” e os do IFAM usam a inicial “B”, conforme a tabela 3, apresentada no primeiro capítulo desta dissertação. A participação se deu na forma remota em função do período de isolamento social dado à pandemia do Covid-19.

### 3.3.1 Os IFES e a questão da surdez sob diferentes enfoques

Conforme Rodrigues (2020, p.92), na perspectiva da docência “[...] Ministrar aulas para alunos surdos ainda se constitui um grande desafio para muitos professores que atuam [...]”. E isto se deve a vários fatores conforme vimos pontuando ao longo de nossa escrita.

Os institutos federais, que trabalham com educação profissional, e que fazem parte da rede pública de ensino, também têm recebido alunos surdos em suas salas. No caso do IFRR e do IFAM, esse público está principalmente nos cursos de Ensino Médio na forma integrada e nos cursos técnicos subsequentes, que duram entre 1 e 2 anos.

A entrada significativa de alunos surdos nos últimos cinco anos nestas instituições também é marcada pela extinção de vagas do cargo de Tradutor/Intérprete de Libras de caráter efetivo/vagos dos quadros de pessoal da administração pública federal, via Decreto nº 10.185/2019, o qual também veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para o cargo supracitado, entre outros.

Logo, os TILS concursados na rede federal datam de antes de 2019, sendo muitíssimo reduzido esse quadro, não cobrindo a demanda que hoje se apresenta, justamente quando os alunos surdos começam adentrar em maior número no ensino médio técnico. Para compor seu quadro, as instituições têm procurado criar projetos internos de voluntariado bem como estabelecer parcerias institucionais com secretarias de educação e universidades.

Este esclarecimento inicial se faz necessário, porque, para uma melhor compreensão da surdez no contexto da sala de aula regular, na estrutura dos institutos federais, a ampliação do quadro destes profissionais, é da maior relevância. E essa é uma questão política que precisa ser discutida, uma vez que não se faz inclusão de surdos sem o trabalho da interpretação da língua de sinais.

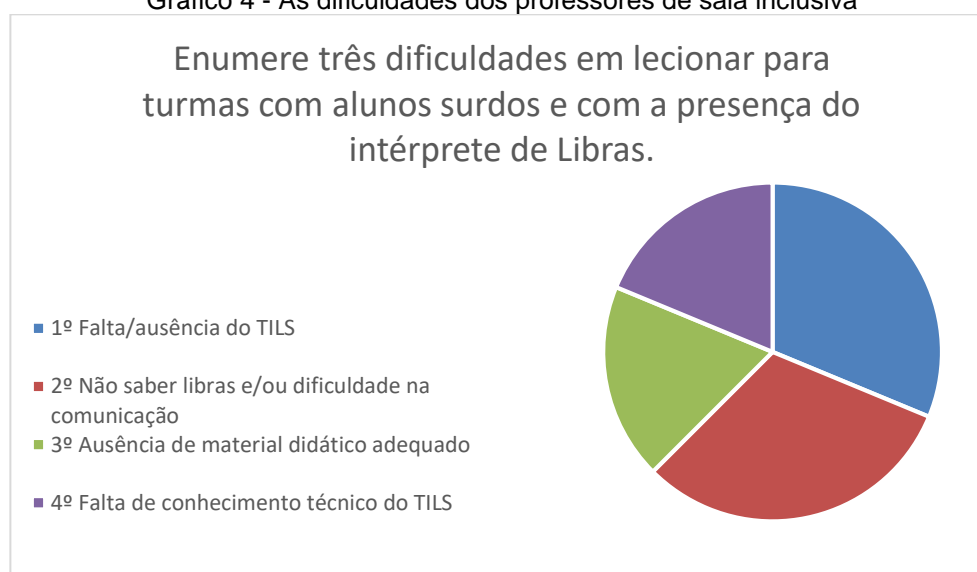
Nossa pesquisa, como expusemos, é um estudo de caso. Como objetivamos conceber a ideia de uma sala inclusiva, a partir das salas regulares dos IFES, os quais já recebem surdos, não poderíamos deixar de “ouvir” todos os sujeitos que estão nessa sala, o que justifica o uso de roteiros diferenciados. No entanto, esse estudo de caso tem na surdez e na docência seu principal enfoque,

uma vez que é do professor a responsabilidade pelo ensino-aprendizagem do aluno e a construção de uma sala inclusiva, em uma perspectiva atitudinal, passa principalmente pelo modo como ele se coloca diante da diferença.

Assim, em nosso estudo de caso, que também se situa no contexto da pesquisa qualitativa, a descrição e interpretação do que observamos tomará como referência o roteiro de perguntas para o professor. Mas, ao longo de nossa exposição, em que traremos gráficos, procuraremos estabelecer um “diálogo” entre os roteiros dos outros participantes.

Principiamos nossa exposição por querer compreender, na prática, em que residia o desafio do professor na sala inclusiva. Então pedimos aos professores para assinalarem, ao menos, três dificuldades e assim chegamos ao gráfico 4, que apontam um número maior.

Gráfico 4 - As dificuldades dos professores de sala inclusiva



Fonte: Roteiro da entrevista com o professor, apêndice B.

A falta/ausência do intérprete de libras em sala de aula esteve entre as as respostas mais frequentes dos professores. **A5P** foi um dos que destacou que fica mais difícil lecionar “Quando o intérprete falta ou se atrasa; não saber a língua de sinais e ter dificuldades em se comunicar com alunos surdos foi a segunda resposta mais assinalada. **B1P** disse que “A maior dificuldade é estabelecer a comunicação direta com o aluno, por não saber LIBRAS [...]”. Ressaltamos que os professores que fizeram parte dessa amostra contam em sua disciplina com o

apoio do TILS, o que não se estende a todas as aulas pela razão que expusemos inicialmente.

Com relação à falta de intérprete no quadro da instituição, o (a) aluno (a) ouvinte **A2aO** ressaltou que diante da situação percebeu a empatia na turma, que gerou a busca por estratégias que contribuíssem com o processo de ensino-aprendizagem das alunas surdas. Segundo ele, “Quando há presença de alunos surdos, há uma empatia maior. Cito isso pelo fato de ter acompanhado minhas colegas de turma, e em várias situações, tivemos que tomar certas atitudes para ajudá-las quando não havia a presença de um intérprete”.

Para ele também a oferta dos serviços de interpretação é o principal fator de melhoria na estrutura de sala de aula, pois ela otimiza o aprendizado de todos os alunos. Referindo-se à situação, ele explica: “[...] Digo isso pelo fato de que foi muito demorado a contratação de um. E as alunas só não tiveram mais dificuldades pelo fato de haver em nossa turma, uma aluna que tinha um conhecimento elevado em Libras, e a mesma foi quem as auxiliou por um certo e generoso tempo”.

Silva (2016, p.695) resalta a importância do trabalho do intérprete de libras para o atendimento do aluno surdo, que “[...] deve ser traçado colaborativamente com o professor regente”. O intérprete de libras que atua no espaço escolar tem compromisso com o aluno no processo de construção do conhecimento, o que corrobora com a fala de **A2aO**.

Na condição mediador das explicações, dos conteúdos, o TILS é também responsável pela estabelecimento do diálogo do aluno surdo com os ouvintes. Logo, ele tem um compromisso social à medida que intermediará as relações estabelecidas entre os alunos surdos e os sujeitos ouvintes inseridos no espaço escolar. Neste contexto, Silva (2016, p.698) diz que acaba ocorrendo uma confusão ao tentar se compreender o real papel do intérprete, e muitas vezes “[...] ocorre uma transferência da responsabilidade de ensinar ao aluno surdo para o intérprete de Libras [...]”.

Para melhor esclarecimento, destacamos que o intérprete de libras é um profissional que surge da necessidade da inclusão escolar, e compreender qual seu real papel em sala inclusiva, poderá talvez esclarecer ao professor que este

novo agente em sala de aula é o mediador da comunicação, não sendo dele o ofício de explicar ou ensinar o conteúdo.

Rodrigues (2020, p.28) ressalta que como o resultado da Política de 2008, tivemos a inserção de novas profissões no espaço escolar, como, por exemplo, “o cuidador, o leitor/transcritor, tradutor e intérprete de Libras”.

Faz-se necessário que o professor compreenda que para uma mediação eficaz é necessário que o intérprete conheça o assunto abordado, para isto, é preciso que os conteúdos sejam previamente entregues ao profissional, pois é importante o conhecimento da área para melhor interpretação.

A falta de conhecimento técnico do TILS assinalado no gráfico, ressaltado também na resposta de **B2P**, pode estar diretamente relacionada à entrega prévia de material, sobretudo, porque entre as dificuldades lembradas está a falta de material didático acessível a este público.

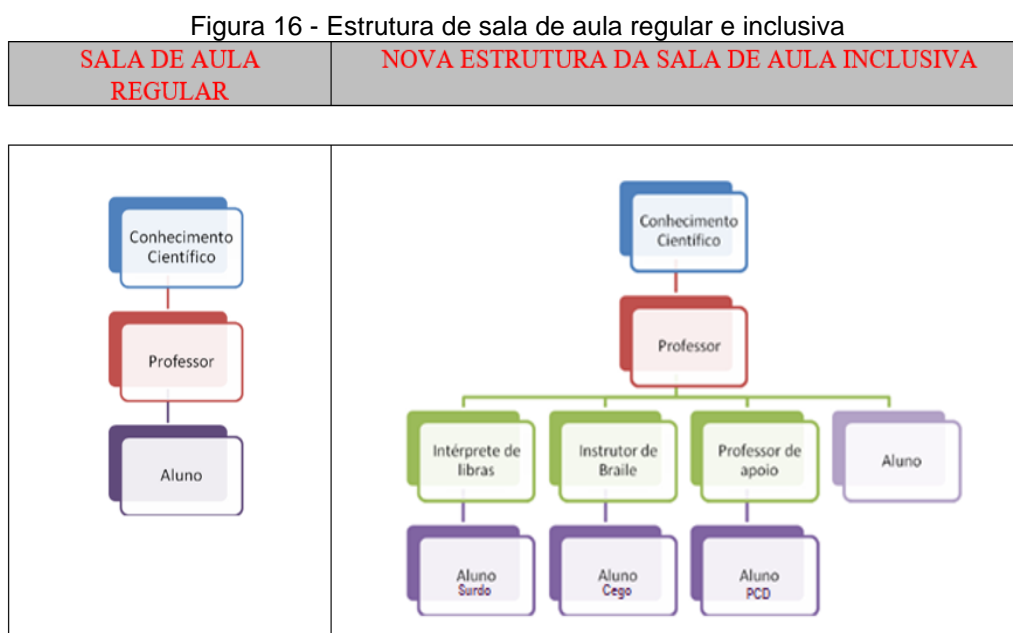
Sobre tais questões, o TILS **B1T** registra que o professor deveria “Disponibilizar o acesso ao conteúdo da aula com antecedência, uso de recursos visuais”. Já para o participante **B2T** deveria haver “Diálogos frequentes sobre conteúdos e adaptação de materiais e/ou aula se possível; antecipação dos assuntos a serem abordados e/ou materiais que serão usados”.

O conhecimento prévio do conteúdo é o elo para a interpretação clara do assunto. Há a necessidade de se estabelecer um trabalho conjunto entre professor e TILS, pois “[...] Se o professor é membro da cultura científica e o intérprete muitas vezes desconhece esta linguagem, percebemos que o ensino [...] para surdos pode estar comprometido” (Oliveira, 2015, p.604).

Ao pontuar a importância da colaboração do professor para com o processo de interpretação de libras, o TILS **A1T** diz que “Ao pensar na dinâmica de aula, **é preciso** lembrar que existe um surdo em sala de aula e que esse aluno deve ter contato visual direto com o professor e seu material” (grifo nosso).

Quando perguntado ao aluno surdo como o professor e o intérprete devem apresentar os materiais para melhor apresentação/comunicação para o seu aprendizado, **A2aS** disse que “melhor ele entregar esse material com antecedência; a mesma coisa que ele está copiando no quadro seria mais rápido; ou primeiro copiar, esperar os alunos responderem e no segundo momento fazer a explicação desse material e o intérprete fazer a interpretação, seria melhor”.

A sala de aula inclusiva, comparada à sala de aula regular, tem uma nova estrutura, principalmente porque sua formatação comporta não apenas o professor-regente, mas também o profissional que vai mediar as diferentes situações de ensino-aprendizagem entre aquele e o alunado (Figura 16).



Fonte: Oliveira (2012 *apud* OLIVEIRA, 2015), adaptação de imagem feita pela autora

De acordo com Oliveira (2015, p.600), em Góias, a Resolução CEE nº 07/2006 define assim os profissionais mediadores:

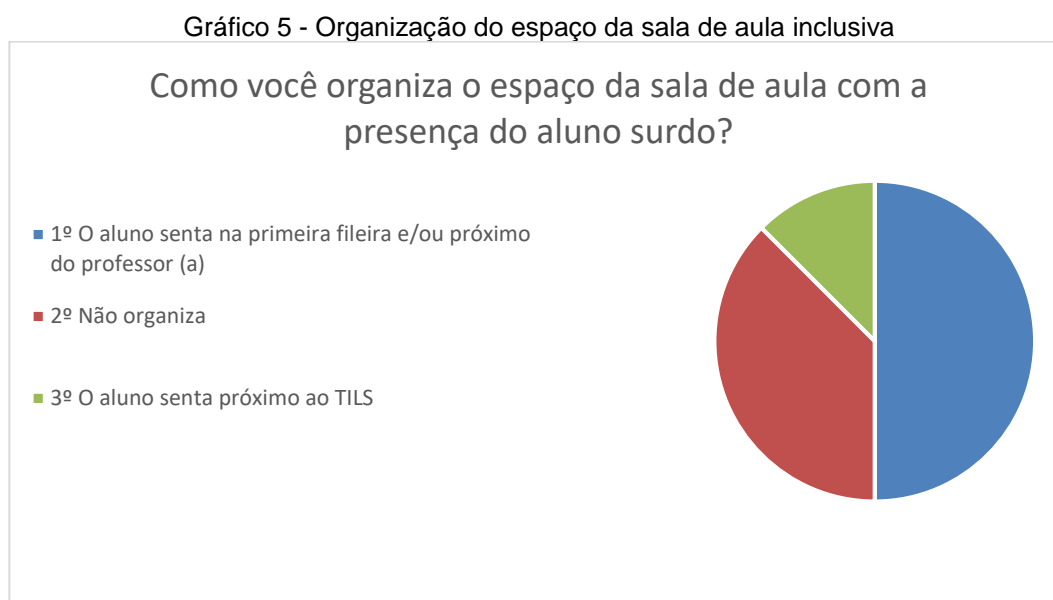
[...] **professor de apoio** que deve atuar de forma integrada com o professor regente, participando ativamente no planejamento de atividades a serem desenvolvidas; **professor-intérprete/intérprete de LIBRAS** que deve possuir domínio da LIBRAS, conhecer as especificidades dos surdos e interpretar o conteúdo exposto pelo professor; **professor instrutor surdo** que é uma pessoa com surdez com domínio da LIBRAS para trabalhar está língua diretamente com alunos, famílias e profissionais da escola; **professor instrutor de braile** que deve possuir domínio do braile para trabalhar está linguagem diretamente com alunos, famílias e profissionais da escola.

Conforme Oliveira (2015), na nova estrutura de sala de aula existem, no caso do aluno surdo, dois profissionais: o professor que domina o conhecimento científico (língua portuguesa) e o intérprete que faz uso da língua de sinais brasileira (libras), **ambas sem correspondência**. Conforme Silva (2016, p.708), a inserção do profissional intérprete de libras no espaço escolar traz mudanças e

este novo olhar precisa ser esclarecido, [...] “A escola tem um compromisso com o aprendizado do aluno e, atuando nesse contexto, o intérprete também tem”.

Quanto aos pontos favoráveis em lecionar para turmas com alunos surdos e a presença do intérprete de libras, **B1P** diz que “A presença desse profissional é ajudar na comunicação e interação com os estudantes a transmissão dos conteúdos”(sic.). Para este professor “O intérprete é a peça importante no processo de comunicação entre professor e aluno, na aprendizagem dos mesmos”. **B1P** revela sua compreensão sobre o real papel do intérprete.

Na perspectiva de conhecer um pouco mais da organização da sala de aula inclusiva realizamos outra pergunta aos professores cuja resposta gerou as informações apresentadas no gráfico 5.



Fonte: Roteiro da entrevista com o professor, apêndice B.

Quando perguntamos aos professores sobre a organização da sala de aula, a maioria mostrou preocupação em sentar o aluno surdo na primeira fila para melhor acompanhamento das aulas. **A1P** explica que “Eles sentam-se na 1ª fila com o intérprete à frente deles”. **A5P** diz : “Tento mantê-los juntos, de preferência na frente”. Já **A2P** e **B2P** não fazem mudanças e nem adaptações.

Lacerda (2000, p.70) diz que o olhar sobre a prática educacional na presença do aluno surdo revela as particularidades do funcionamento do espaço,

pois há “[...] dinâmicas em sala de aula que podem trazer contribuições importantes para a reflexão dos múltiplos papéis da instituição escolar”.

O ato de não organizar a sala de aula apresenta a dificuldade do profissional em reconhecer o público surdo e suas necessidades visuoespaciais. Pois, quando o professor recebe o aluno surdo, este apresenta na maioria das vezes desafios, assim como, a leitura e escrita na Língua Portuguesa, que Lacerda (2000, p.71) diz “não sendo capazes de ler e escrever satisfatoriamente e não tendo um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos”.

Uma realidade que Rodrigues (2020, p.12) diz ser um desafio também aos professores, quando diz “[...] um problema a ser enfrentado pelos alunos, o ensino da língua portuguesa, [...], torna-se também um desafio de igual tamanho para seus professores”.

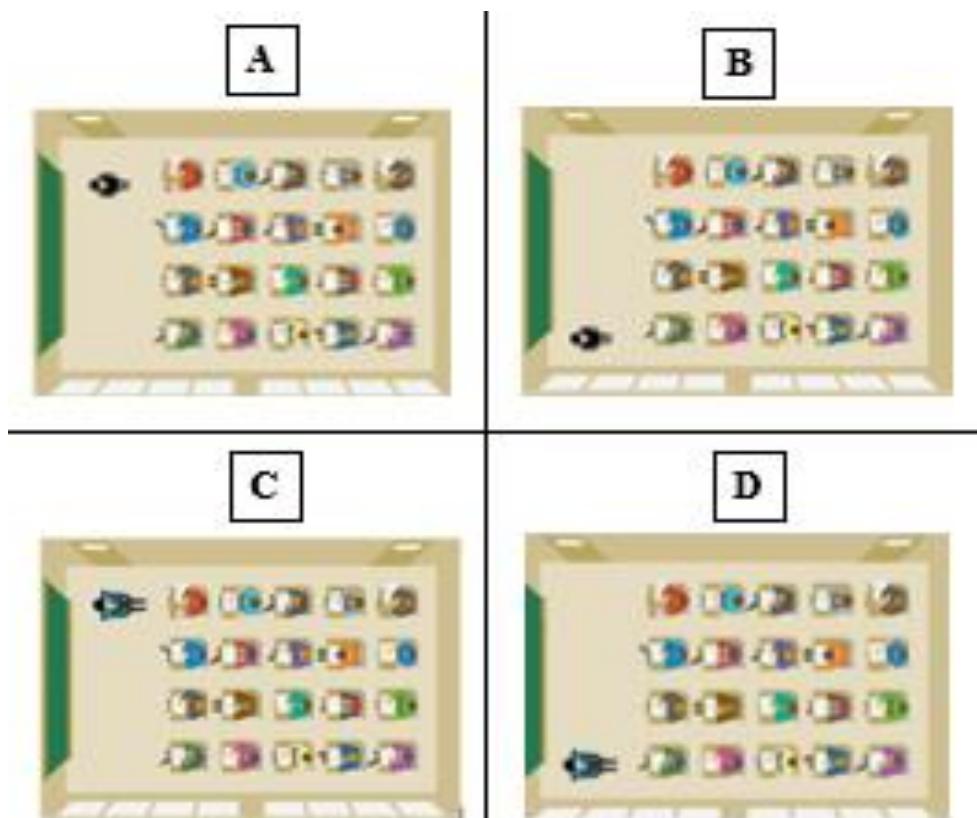
A organização da escola é destacada por Oliveira (2015) e Silva (2016), como algo necessário para melhor compreensão do aluno surdo e atuação do intérprete de libras. Segundo Lacerda (2000, p.74), quando a escola regular permite a inserção do aluno surdo, um espaço que é seu de direito, deverá garantir o acesso ao conhecimento, “[...] considerando as peculiaridades linguísticas desses sujeitos”.

Mas o que ocorre, conforme Lacerda (2000), é que o professor não vê o aluno surdo em sua singularidade, por isso não se preocupa em adaptar seu material ou espaço na perspectiva da língua de sinais, a língua de domínio do sujeito surdo, de forma que reconheça a necessidade do apoio específico. A organização de sala de aula, destacamos, é um apoio visuoespacial, já que a essa organização permitirá ao aluno melhor visualização do conteúdo, do professor e do TILS.

Ao perguntar aos TILS, qual seria sua melhor localização em sala de aula, obtivemos 04 respostas: (1) à frente do aluno; (2) na primeira fileira e (3) próximo ao professor regente. Para **A1T** é esta a configuração que idealiza: “Aluno sentado na primeira fileira de cadeiras próximo ao quadro, intérprete em frente ao aluno ao lado do quadro, onde o professor faz sua explicação ou apresentação. O intérprete deve estar em uma posição a qual permita ao aluno ter a visão tanto do intérprete, quanto do quadro e professor”.

Quando perguntamos aos alunos surdos, qual o melhor lugar do intérprete em sala de aula, utilizamos uma ilustração (Figura 17) e obtivemos a resposta “C” que faz referência ao TILS à frente do aluno e ao lado direito da lousa.

Figura 17 - Localização do TILS em sala de aula



Fonte: A autora

Alunos surdos, assim como os professores, apresentam dúvidas sobre o real papel do intérprete de libras. A este respeito, Silva (2016) diz que o aluno surdo não compreende a função do intérprete de libras e acaba por rotular este profissional como responsável pelo seu processo de ensino-aprendizagem:

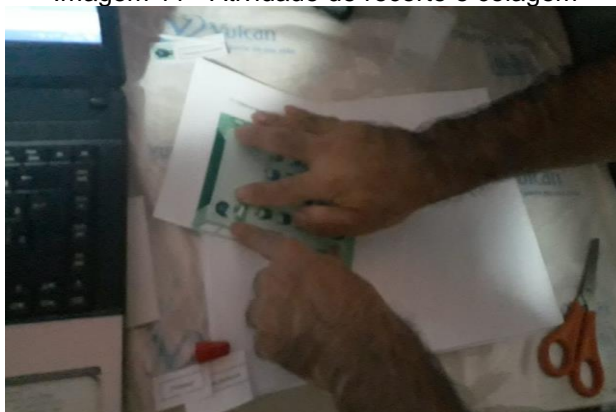
[...] o estudante surdo acaba por não compreender o trabalho do intérprete de Libras, situando-o como o responsável pelo seu processo de aprendizado, reportando-se a ele para sanar eventuais dúvidas e tratando-o como uma espécie de *tutor* do seu aprendizado (SILVA, 2016, p.698).

O TILS não esclarece as dúvidas. Mas é claro que o intérprete de libras tem seu compromisso na construção do conhecimento do aluno, pois o que cabe a este profissional é sua responsabilidade em mediar a comunicação, o repasse das

informações do professor ao aluno e/ou das dúvidas do aluno ao professor. Para isto, o intérprete precisa conhecer previamente as competências linguísticas não apenas da libras, mas também da língua portuguesa.

Solicitamos que os alunos surdos participassem de uma atividade de recorte e colagem (Imagem 13).

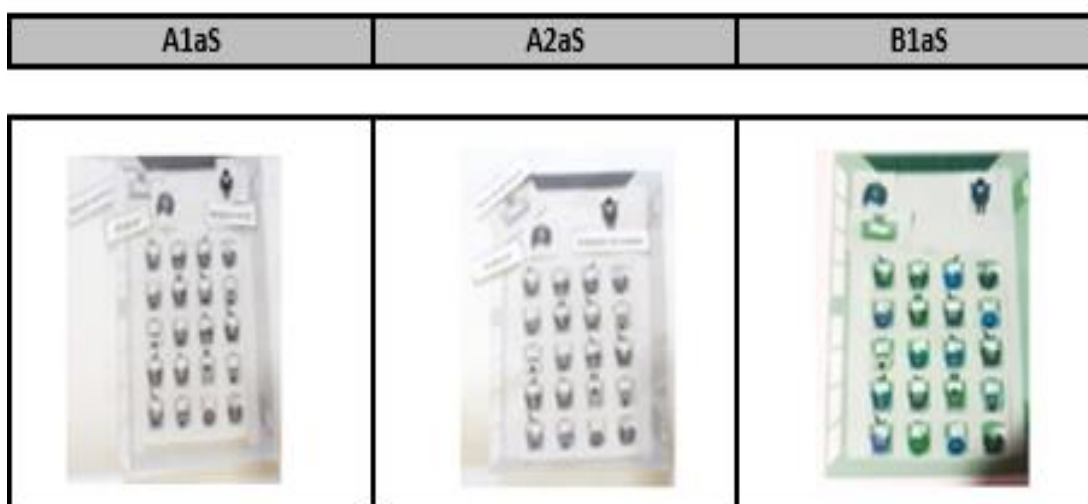
Imagem 11 - Atividade de recorte e colagem



Fonte: A autora

Eles deveriam utilizar imagens impressas para organizar uma sala de aula. Nesta atividade obtivemos três opções de configurações de sala de aula (Figura 18).

Figura 18 - Organização de sala de aula

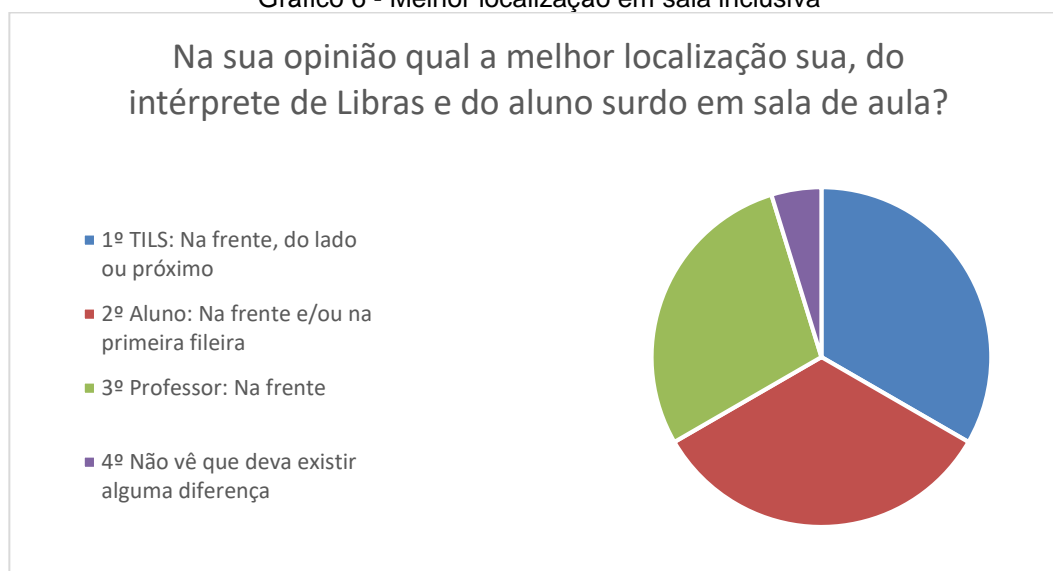


Fonte: A autora

É importante deixar claro que a organização da sala de aula é também uma ferramenta apoiadora do processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo. Por ser um público que se comunica visualmente, a recepção das informações são visuais. Sendo a sala de aula composta de informações visuais, caso haja um posicionamento inadequado deste neste espaço, isso poderá trazer prejuízos ao seu processo de ensino-aprendizagem.

Com intuito de conhecer a opinião do professor com relação à localização do TILS e do aluno surdo em sala de aula, deparamo-nos com as seguintes respostas, apresentadas no gráfico 6.

Gráfico 6 - Melhor localização em sala inclusiva



Fonte: Roteiro da entrevista com o professor, apêndice B.

Todos os professores da instituição A responderam que o professor precisa estar na frente, o aluno próximo do intérprete de libras e TILS na frente, próximo ao professor e/ou lado do aluno.

Conforme Silva (2016, p.699), o espaço escolar é composto por diferentes profissionais. O professor e TILS são dois profissionais que fazem parte da organização da escola no trabalho educativo e que corroboram para que o aluno surdo seja “[...] parte de uma coletividade”.

A nova configuração de sala de aula (inclusiva), composta por dois profissionais, professor regente e/ou intérprete de libras, apoio especializado exige um olhar sobre como um deve ocupar um lugar naquele espaço. É certo que o melhor lugar é aquele que inclui, que favoreve a aprendizagem do aluno surdo.

Cada profissional tem seu papel em sala de aula; não se deve transpor a responsabilidade dos desafios escolares e nem definir um responsável, mas, sim, compreender o que cabe a cada profissional. Mesmo hoje há professores que atuam em sala inclusiva que não cursaram a disciplina de libras na graduação e os que tiveram consideram a carga horária exigida mínima para o efetivo domínio da língua de sinais (libras).

Para Mota (2017, p.685),

[...] O professor, por sua vez, não pode ser visto como totalmente responsável pela falta de aulas mais dinâmicas e ilustrativas para os alunos surdos. Sabemos que muitos cursos de graduação não oferecem em seu currículo a disciplina de Libras e mesmo os que oferecem tem uma carga horária pequena para qualificar um profissional como apto a atender alunos ouvintes e surdos numa mesma sala de aula.

O intérprete de Libras deve ser o apoio que realiza a mediação da comunicação, enquanto que cabe ao professor ensinar, explicar, realizar adaptações no espaço e materiais e disponibilizar com antecedência os conteúdos, em vista do estudo prévio do intérprete e do aluno, sendo o aluno surdo parte interessada em aprender e receber as informações educacionais.

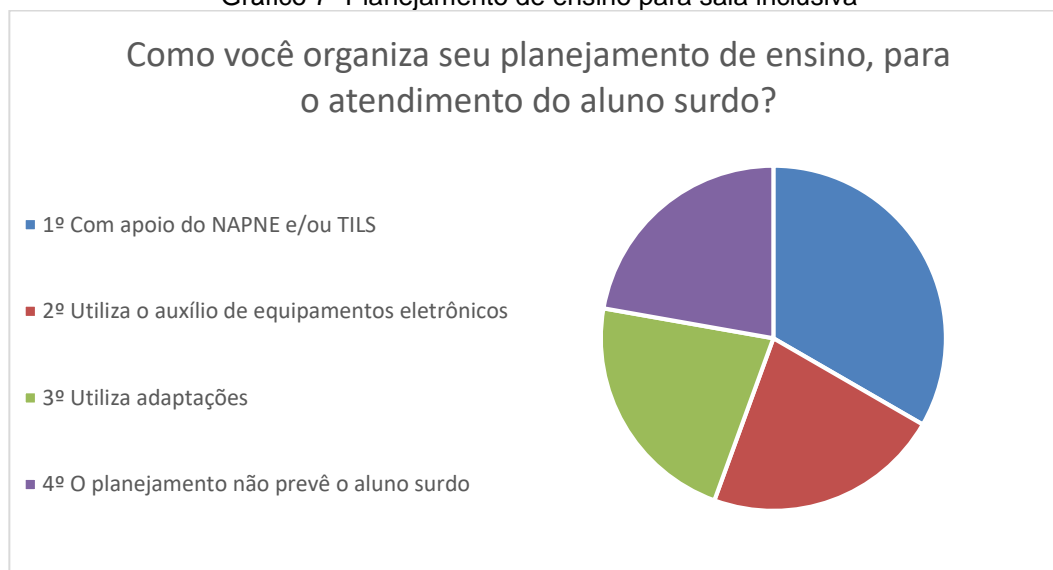
Conforme Mota (2017, p.687) “[...] Somente será possível oferecer uma inclusão com qualidade por meio da ação desse conjunto de atores”. Nesta perspectiva, Nery (2004, p.288) diz que

[...] A pedagogia da inclusão propõe um processo de aprendizagem cooperativo, que respeita os diferentes estilos de aprender e a singularidade dos aprendizes, reconhece os diferentes ritmos, interesses, desejos e concepções de mundo.

Segundo Oliveira (2015), “[...] Na organização da sala de aula inclusiva, a apropriação dos conhecimentos científicos pelo aluno surdo depende, também, do intérprete de LIBRAS já que o aluno surdo utiliza uma Língua diferente do professor [...]”, por isso a necessidade de fortalecer a ideia do trabalho colaborativo em prol do aluno.

Para compreender como o professor realiza seu planejamento, uma pergunta foi direcionada ao professor, com intuito de verificar como o atendimento do aluno surdo está sendo realizado. As respostas estão registradas no gráfico 7, a seguir.

Gráfico 7- Planejamento de ensino para sala inclusiva



Fonte: Roteiro da entrevista com o professor, apêndice B.

Ao perguntar aos professores como organizam o planejamento das aulas para atender o aluno surdo, o professor **A3P** destacou que recebe o apoio do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE e **B1P** e **B2P**, contam com o apoio do intérprete de libras.

O Napne é um espaço de ações inclusivas dos Institutos Federais, que desde sua implementação desempenha o papel de garantir o êxito dos alunos com deficiência nas atividades escolares, no que versa sua aprendizagem e profissionalização no espaço dos institutos federais.

O Núcleo desenvolve abordagens que visam a difusão de atividades pedagógicas inclusivas, ações atitudinais, adaptações arquitetônicas e comunicacionais. A este respeito Rodrigues (2020, p.11) diz,

O NAPNE, desde o princípio de sua implementação, no contexto da educação profissional, desempenha papel fundamental no processo de consolidar o direito à aprendizagem e à profissionalização de estudantes que possuem algum tipo de limitação permanente, denominados PcD, dentre os quais, os estudantes surdos.

O apoio educacional é de fundamental importância diante dos desafios existentes no espaço escolar, de modo que possa oportunizar a capacitação do professor diante dos desafios de lecionar em sala inclusiva, com alunos surdos. O Napne, segundo Rodrigues (2020, p.56), “[...] presta suporte pedagógico aos

alunos, público-alvo da ação da educação especial na perspectiva inclusiva, dos quais fazem parte os alunos surdos”.

Conforme Nery (2004, p.287),

[...] na elaboração de uma proposta pedagógica, a intervenção deve potencializar as capacidades da pessoa com deficiência, a partir do conhecimento de suas limitações biológicas, sua história de vida, seu ritmo, seu modo de aprender, seus desejos e emoções.

A elaboração de estratégias a serem desenvolvidas somam ao processo de ensino-aprendizagem estas são concebidas no momento do planejamento. Os professores **A1P**, **A2P** e **A4P** planejam suas aulas, prevendo o uso de equipamentos eletrônicos, como notebook, vídeos legendados e multimídias, de modo a destacar os elementos visuais. **A4P** afirma: “Procuro ajustar o material didático para conter mais elementos visuais do que textuais, e foco mais em atividades práticas”.

Nery (2004, p.290) ressalta que

[...] é importante o uso de representações visuais como estratégia de ensino numa proposta pedagógica inclusiva, pois ela favorecerá a apropriação de significados pela criança, bem como possibilita a representação mental de experiências.

Quando o aluno forma os conceitos, as representações visuais acabam facilitando e auxiliando o pensamento conceitual. A este respeito Nery (2004, p.290) diz que “[...] a imagem permeia os campos do saber”. O visual traz o caráter estrutural, composto por um potencial aproveitado na transmissão do conhecimento e desenvolvimento do raciocínio. No estudo de Nery (2004), as representações visuais oportunizam as interações entre professor e aluno surdo, tornando-as “[...] cada vez maiores e mais ricas” (p.298), favorecendo a conversação em turma, concentração do aluno e diálogo no âmbito de sala de aula.

Perguntamos aos TILS, quais estratégias educacionais visuais poderiam favorecer o aprendizagem do alunos surdos. O uso de imagem ganhou destaque entre as respostas. **B1T** ressalta em seu registro: “Uso de imagens, vídeos com legenda, animações e comparações para tornar a aula mais didática”.

Dois professores, **A5P** e **B2P**, revelam que não planejam suas aulas na perspectiva do aluno surdo. **A5** assim se refere ao planejamento em face da

presença do aluno surdo em sala de aula: “Faço meu planejamento sem prever o aluno surdo”. Pinto (2018, p.1) confirma que “[...] a falta de planejamento prévio entre as ações docentes [...]” não é incomum.

Planejar e não prever o aluno surdo é uma realidade apresentada também por Pinto (2018, p.7), quando diz que a aula observada em sua pesquisa foi planejada na perspectiva do aluno ouvinte. Quando o aluno surdo reportou uma dúvida, o professor adotou uma postura mais adequada à realidade do aluno surdo. Ao sanar a dúvida, retornou ao ritmo de fala usual e demonstrou não estar “[...] preocupado com a interpretação”.

O planejamento é uma ferramenta que, quando adequado, pode eliminar as barreiras frente à participação e aprendizagem de alunos da educação especial, por meio de ações contínuas e integradas às questões culturais, políticas e práticas. “Em relação ao planejamento, é inegável sua importância, no entanto, cada realidade possui propostas e situações diferentes, que respondem aos seus contextos específicos, [...]” (SANTIAGO; SANTOS, 2015, p.489), por isso é uma ação que deve ser continuamente avaliada.

É importante o professor se permitir novas práticas, nas quais reconheça que em sala de aula os alunos são dotados de particularidades, características próprias e necessidades diferentes. No caso dos alunos surdos, dentre suas singularidades, está o modo como apreende o mundo. Conforme enfatizamos, este público utiliza-se dos aspectos visuais para se comunicar e adquirir informações.

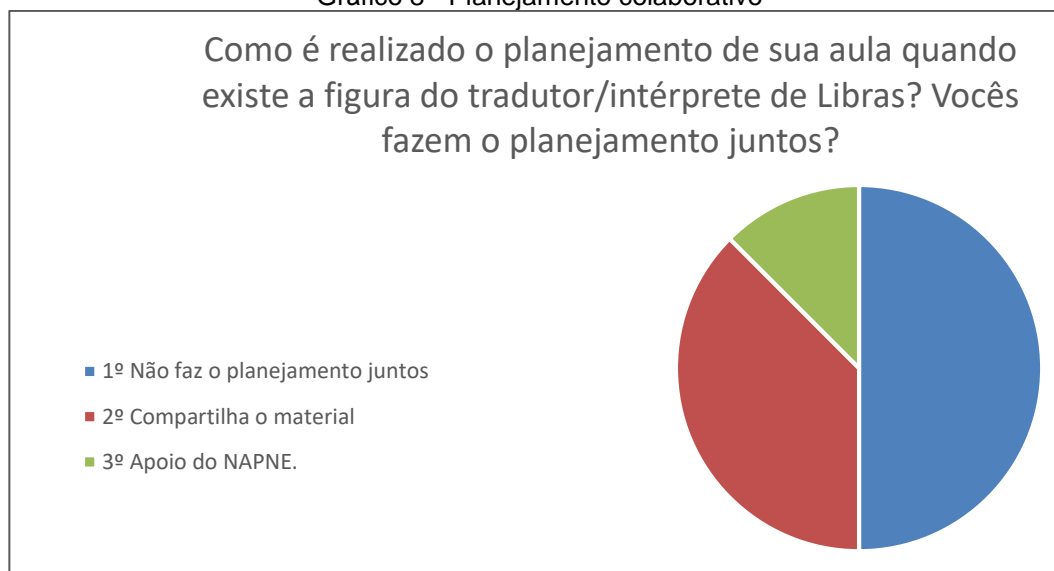
A este respeito da diversidade na sala de aula e no cotidiano escolar, Santiago e Santos (2015, p.492) ressaltam “[...] a necessidade de adotarmos olhares e posturas sensíveis às diferenças de nosso alunado, o que não significa a oferta de oportunidades iguais, uniformes e homogêneas [...]”.

Reconhecer que existe diferença em ensinar dois públicos, surdos e ouvintes, para além das questões pedagógicas, mas, políticas. Segundo as autoras supracitadas, promover a participação deste alunado na escola “transcende a técnica”, já que a educação para este é também ferramenta de inserção social. Politicamente a educação implica a construção de um mundo novo (SANTIAGO e SANTOS, 2015, p.493).

No processo do reconhecimento da diferença, o planejamento se reveste de importância, já que pode garantir experiências educacionais positivas, de maneira a consolidar a ação inclusiva. O modo como ele é feito e conduzido diz muito sobre como o professor entende seu papel nesse processo para o qual é chamado a colaborar.

Na perspectiva de compreender o espaço ocupado pelo planejamento colaborativo na ação docente, direcionamos uma pergunta aos professores, para verificar como este era realizado quando da presença do aluno surdo. O gráfico 8, a seguir, evidencia que, de modo geral, o planejamento em conjunto com TILS, profissional de apoio no processo ensino-aprendizagem, ainda não é uma realidade.

Gráfico 8 - Planejamento colaborativo



Fonte: Roteiro da entrevista com o professor, apêndice B.

Os participante A1P, A2P, A5P e B2P informaram que não realizam o planejamento em conjunto com o intérprete de libras - TILS, por não haver uma orientação, mas destaca ser interessante. A1P afirma: “Não é feito planejamento em conjunto, não temos nenhuma orientação”. Para A4P, “Não há diferença do planejamento normal. Não há o planejamento conjunto, apesar de ser interessante”.

Silva (2014) apresenta orientações que podem contribuir com a prática do professor. São dicas práticas que norteiam as questões didáticas pedagógicas para o trabalho do professor na presença do profissional TILS e do aluno surdo.

Se o professor alega não estar preparado, não haver orientação, nada impede que essa interlocução ocorra. Antes, é desejável para que o aluno não seja prejudicado.

Ressaltamos que o tradutor-intérprete não é apenas um apoio técnico, mas um conhecedor da cultura surda, das suas particularidades, alguém que dialoga com a comunidade surda, que tem uma vivência junto a esse público. Por isso, o trabalho em conjunto entre professor e TILS poderá consolidar uma união favorável em prol do processo de inclusão.

O trabalho conjunto seria um passo importante para o reconhecimento das diferenças do público-alvo da ação educativa e sua efetiva inclusão. Pinto (2018) diz que as mudanças estão presentes no espaço escolar, dando um novo significado para relação professor e aluno, e criando novos perfis profissionais como mediadores, apoio pedagógico, ledores e TILS. Logo, há a necessidade de o professor, o quanto antes, apropriar-se destas mudanças, estabelecendo diálogos com os novos profissionais.

Esses novos perfis existem para contribuir com a inclusão, por isso não devem ser invisibilizado no planejamento do professor. O intérprete tem o conhecimento dos estudos e vivências profissionais que podem favorecer o aprendizado do aluno. A fala de **A1T**, por exemplo, faz referências às estratégias que podem colaborar com a ação docente e com o aprendizado do aluno.

Segundo esse tradutor-intérprete é preciso trazer “Materiais pensados na melhor contextualização para o aluno surdo, utilizando imagens que possam exemplificar, ou contextualizar o assunto. Textos, quando complexos, com possíveis sinônimos de palavras. Vídeos com interpretação simultânea, ou no mínimo legendas. Antecipação de materiais”. Sua fala mostra a compreensão que tem da importância do campo visual para a aprendizagem do aluno surdo.

Pinto (2018, p.4) ressalta que “[...] Se a questão da visualização é essencial, a língua e a comunicação para o surdo são um ponto-chave e que precisa ser amplamente considerado na escola”. Então, é preciso que a escola diante do desafio da surdez presente, por meio de seu projeto político pedagógico, por meio de ações docentes, propostas inclusivas.

Os alunos surdos confirmam os desafios para aprender. **A2aS** afirma que “Quando o professor escreve no quadro e tem o intérprete em sala de aula e

quando ele escreve e fala ao mesmo tempo fica um pouco confuso, por que acredito que seja melhor ele entregar esse material com antecedência, a mesma coisa que ele está copiando no quadro, seria mais rápido; ou primeiro copiar, esperar os alunos responderem e no segundo momento fazer a explicação desse material e o intérprete fazer a interpretação, seria melhor”.

Tharpe, Ashmead e Rothplez (2002), Marschark, Lang e Albertini (2002) *apud* Pinto (2018, p.4) dizem que a experiência visual do surdo é muito rica.

[...] no campo da visualização, os surdos apresentam uma habilidade mais aguçada que os ouvintes. Esse é um importante fato que merece ser explorado na sala de aula nas diversas disciplinas. No entanto, é importante considerar que essa habilidade precisa ser estimulada, ela não é inata ao surdo. É antes um potencial, algo que o surdo *pode* fazer. Entretanto, para que as imagens que o surdo enxerga sejam interpretadas como conhecimento e contribuam assim para seu desenvolvimento cognitivo, é preciso que atividades voltadas para a visualização sejam exploradas na sala de aula.

A afirmação dos autores só corroboram as observações feitas por **A1T** anteriormente, nas quais ressalta a necessidade de inserção de materiais pedagógicos que explorem o campo visual.

A consciência da importância desse campo se reflete, por exemplo, na compreensão de que para a aula ser inclusiva para o aluno surdo, o professor precisa selecionar material, abrir-se ao diálogo com o TILS, combinar estratégias, organizar a sala para estabelecer comunicação efetiva com seu aluno surdo. O relato de **A2aS** mostra, a um só tempo, toda problemática que envolve sua aprendizagem.

O fato de o professor não se direcionar ao aluno surdo quando explica o conteúdo demonstra, de sua parte, falta de conhecimento das necessidades educacionais específicas dos alunos surdos e do papel do TILS no processo educacional, que assim como o colega professor, divide o espaço de sala de aula e não pode ficar ali em qualquer lugar e nem de qualquer jeito.

O intérprete de libras também necessita que o professor compreenda que o TILS, ao estar bem posicionado em sala, colabora para que se faça uma boa interpretação daquilo que está sendo dito, assim como também ajuda o fato de o professor falar no ritmo adequado (nem rápido e nem devagar), com pronúncias adequadas, considerando intervalos entre o copiar e o explicar.

**A2aS** explica claramente que se o professor copia e explica ao mesmo tempo fica “confuso”, já que necessita dos olhos para ouvir. Se o surdo estiver copiando, como ele vai ouvir o professor - as mãos do TILS? Quando ocorre uma explicação simultânea, como o escrever e o ouvir, existe uma grande possibilidade de perda de informações.

No caso do intérprete, diante de uma explicação simultânea, o que este deve fazer para atuar adequadamente? Será que deve aguardar o aluno acabar de copiar ou deve mediar a explicação ao mesmo tempo em que o aluno copia?

Destacamos que o aluno surdo ouve com os olhos e fala com as mãos. E como qualquer outro aluno, ele também tem dúvida sobre o assunto, por vezes não entendendo a explicação ou o exercício que está copiando. Em caso de uma dúvida que surja durante uma explicação simultânea, a mediação vai se complexificando.

Tais questões são trazidas aqui como uma breve reflexão de quem é consciente da condição linguística do público surdo e entende a importância da visualização para ele. A experiência profissional já vivenciada pela autora permite que digamos que a atividade de interpretação chega a ser confusa e desesperadora em situações como essas.

Compreende-se no ato de copiar o assunto a importância do registro no caderno para o aprendizado, mas do mesmo modo a explicação falada tem igual valor, não havendo portanto a possibilidade da escolha de uma ação ou outra. Neste contexto, Pinto (2018, p.9) diz

[...] Para o aluno surdo, a necessidade de dividir sua atenção entre a lousa, o professor, o IEL e o seu próprio caderno torna também o processo bastante difícil pois, ao deixar de olhar para um desses pontos, as informações provenientes dele não serão registradas pelo aluno.

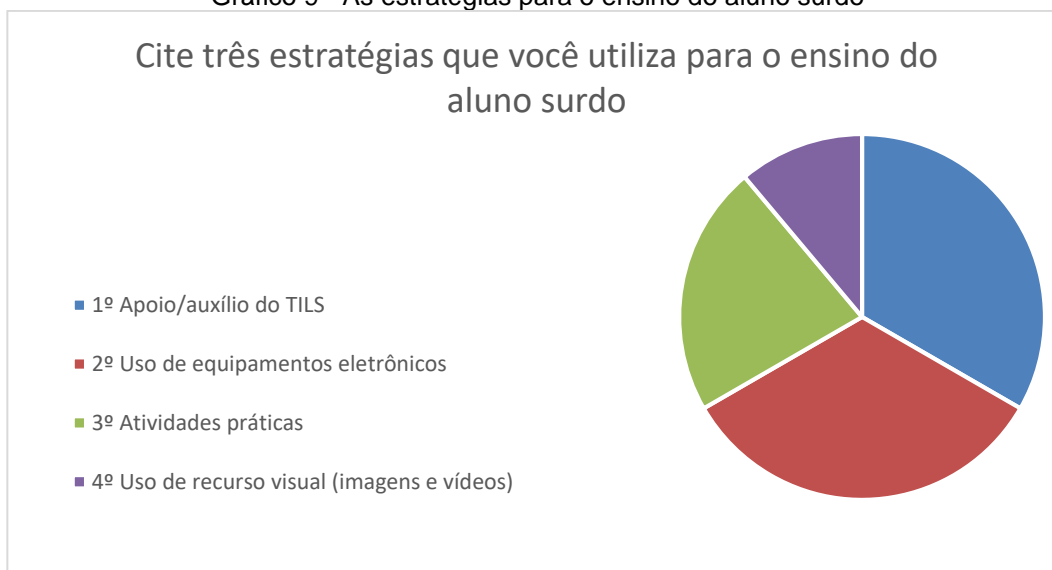
Os TILS podem esclarecer as dúvidas dos professores no que se refere a: utilização de imagem visual, tempo para copiar, intervalo de observação (quando na presença de imagens), posicionamento em sala, melhor organização do espaço, entre outros. Estas são informações que o TILS pode fornecer ao planejamento do professor, de modo a contribuir para superação dos desafios de lecionar em sala inclusiva na presença de aluno surdo.

Há que considerar que a realidade do aluno em dividir a atenção entre os pontos: lousa, professor, intérprete de libras e as anotações do caderno, se torna difícil. E quando ocorre de o aluno surdo deixar de direcionar o olhar para algum dos pontos mencionados, “[...] as informações provenientes dele não serão registradas” (PINTO 2018, p.9), e por isso serão perdidas. Daí ser relevante a sensibilização dos docentes quanto à surdez e quanto ao planejamento conjunto.

Silva (2014) afirma que as estratégias em sala de aula, assim como o planejamento, oportunizam a união dos profissionais, professor e TILS. Mas, é importante esclarecer ao professor que o intérprete realiza a reprodução fiel das falas, idealiza o recebimento dos materiais com antecedência, flexibiliza as adaptações curriculares, estuda os sinais adequados para interpretação da aula, não monitora o aluno, não se responsabiliza pelas eventuais faltas dos alunos e não responde por condutas inadequadas dos alunos. O intérprete apenas realiza a interpretação em libras.

Com intuito de conhecer as estratégias utilizadas pelos professores no atendimento de aluno surdo, realizamos a próxima pergunta, cujas respostas estão organizadas no gráfico 9, a seguir.

Gráfico 9 - As estratégias para o ensino do aluno surdo



Fonte: Roteiro da entrevista com o professor, apêndice B.

Entre as estratégias adotadas pelos professores da pesquisa estão: (1) o apoio do TILS, (2) uso de equipamento, (3) atividades práticas e (4) uso de recursos visuais. **A2P** diz que faz “Uso de recursos multimídia autoexplicativos,

como imagens e vídeos com legendas”, quanto ao apoio do TILS, **A3P** diz “Tentar sempre estar em comum acordo e entendimento com os intérpretes”; já **B3P** revela que no momento, “[...] a única estratégia usada é a do intérprete”. Como nos coloca Silva (2014, p.17) é importante lembrar,

[...] que a falta de audição gera alteração na forma de desenvolvimento da comunicação, da construção de conhecimentos devido à dificuldade de recebimento de informações pela falta de interação com o mundo auditivo. [...] o que nos parece básico, simples, lógico, para um surdo pode ser complexo.

Lecionar em sala de aula inclusiva com aluno surdo não se resume em ter o suporte do intérprete de libras, pois o ato de ensinar cabe ao professor, por isso é da responsabilidade do professor a busca por estratégias para sanar as necessidades específicas dos alunos surdos. Dorziat (1999, p.184) relembra que

[...] A prática pedagógica é construída, portanto, a partir das concepções de sociedade, indivíduo e ensino dos sujeitos que aprendem, interpretam e atuam sobre sua prática. A sua compreensão está, pois, estreitamente vinculada ao ser e ao fazer de seus principais agentes: os professores.

A mudança do sistema educacional se torna possível com a participação do professor em novas iniciativas de ensino. Apesar da pouca experiência no uso de língua de sinais no âmbito da prática pedagógica as transformações podem ocorrer de forma que melhore a atuação em sala de aula.

Segundo Dorziat (1999), algumas das sugestões que aprimorariam o trabalho do professor seria estudar metodologias relativas à alfabetização, trocas de experiências, estudar libras, usar recursos apropriados ao ensino de surdos, entre outros. Ao falar de mudanças, Silva (2018) diz que o processo educacional passou a pensar na didática como condutor da aprendizagem tanto para as atividades do professor como para a vivência do aluno surdo.

Uma nova didática nomeada por Silva (2018, p.1) é a Didática Cultural Surda: um estudo que propôs refletir sobre a didática surda, que nada mais é do que “[...] o questionamento do “ser surdo” e de suas características”. Segundo Silva (2018, p.2),

[...] Nessa visão de planejamento, podemos afirmar que a educação dos surdos necessita utilizar de estratégias que valorizem não somente as lutas da comunidade surda, mas também as suas conquistas. Esse é o pensamento pós-moderno que valoriza o surdo

a partir da sua representação cultural, sua língua, suas lutas históricas, identidade e artefatos culturais.

O ensino adaptado, que compreende o ato de ensino relacionado à programação do conhecimento, é uma área que compete à didática. Esta realiza a combinação dos princípios do planejamento, “[...] o ensino, as técnicas e os procedimentos fundamentais para ensinar” (SILVA, 2018, p.4).

De acordo com Silva (2018), a existência de uma didática surda traz o reconhecimento do jeito surdo, a particularidade surda do acesso ao conhecimento, por meio da língua de sinais. A didática diferenciada por ser visual interage com os conteúdos da forma surda de ser, permitindo ao aluno autonomia em aprender e conhecer por meio de aspectos visuais.

Silva (2014), na perspectiva dessa área, apresenta algumas orientações gerais para os professores a respeito das adequações didático– pedagógicas para o ensino de alunos surdos, as quais apresentamos no Quadro 6. Na perspectiva de valorizar a prática profissional do professor, algumas orientações serão apresentadas em prol do fazer pedagógico, com intuito de melhorias.

Quadro 6 - Orientações para a prática do professor com alunos surdos em sala inclusiva  
(continua)

ORIENTAÇÕES GERAIS DIRECIONADAS AOS PROFESSORES DE SALA INCLUSIVA	
SAIBA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O responsável pelo ensino do surdo é o professor e não o TILS, assim as dúvidas relacionadas ao conteúdo são de responsabilidade do professor e não do TILS.</li> <li>• As dúvidas sobre a compreensão da mensagem repassada (vocabulário) são de responsabilidade do TILS.</li> <li>• O aluno surdo utiliza diferentes linguagem - oral, escrita, língua de sinais, gestos padronizados, leitura labial, entre outros- para facilitar a comunicação entre ele e o docente.</li> </ul>
APOIE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O intérprete de libras que atuará como mediador entre professor e aluno, tanto na comunicação oral quanto na escrita.</li> </ul>
EVITE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falar de costas quando escreve na lousa, pois é extremamente complicado o aluno olhar para o profissional TILS, copiar no caderno e olhar para lousa.</li> <li>• Falar na presença do surdo quando o intérprete de libras não estiver posicionado quando for ministrar aula, palestra e/ou reunião, pois desta forma evitará que a pessoa surda possa ser excluída do que foi dito no início .</li> <li>• Trocar repetidamente as ações já planejadas dos locais marcados para aula, pois a pessoa surda se organiza previamente e mudanças podem deixá-las perdidas.</li> <li>• Falar quando estiver realizando apresentação multimídia ou outra forma de exposição visual. O aluno é visual espacial e olhar o TILS, professor, material e/ou copiar e realizar todos os comandos com apenas um sentido, a visão, para operacionalizar o recebimentos das informações é impossível.</li> <li>• Realizar ditados de conteúdos quando na presença do surdo, devido aos desafios com a Língua Portuguesa. O aluno não terá como olhar o TILS, o professor e copiar tudo ao mesmo tempo (diferente do aluno ouvinte que escreve e escuta ao mesmo tempo).</li> </ul>

Quadro 6 - Orientações para a prática do professor com alunos surdos em sala inclusiva  
(conclusão)

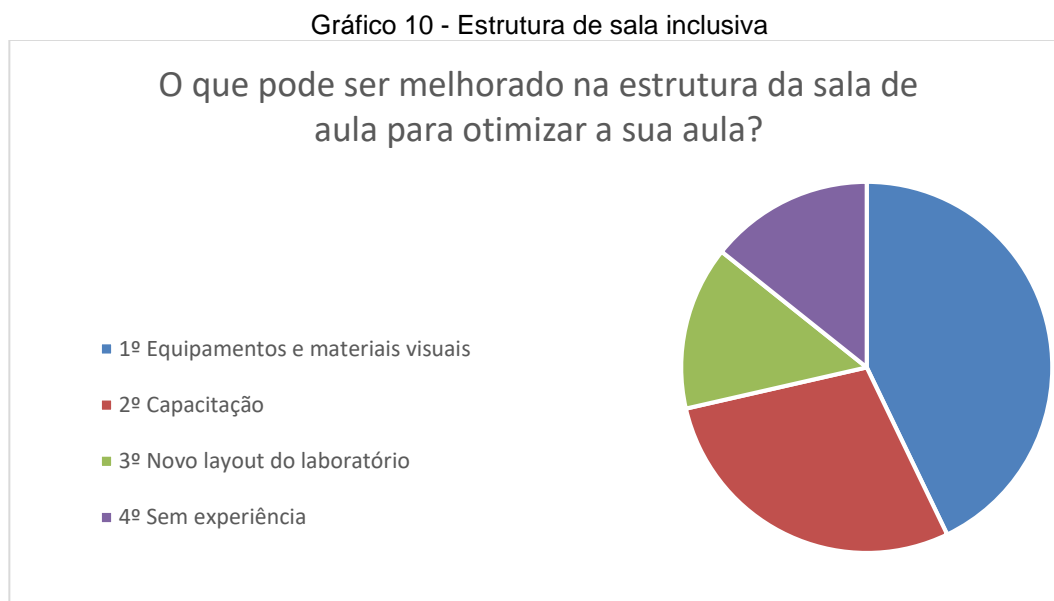
ORIENTAÇÕES GERAIS DIRECIONADAS AOS PROFESSORES DE SALA INCLUSIVA	
PROVIDENCIE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A entrega do conteúdo e materiais da disciplina aos aluno e TILS, no início de cada bimestre/semestre, ou com antecedência para que possam ser organizar antecipadamente.</li> <li>• O registro antecipado das anotações importantes na lousa, incluindo comunicação externa e interna (datas das provas, entrega de trabalhos, apresentações, atividades práticas, cursos, oficinas, e demais cronogramas).</li> <li>• Estratégias diferenciadas de avaliação, proporcionando ao aluno expressar-se por meio de sinais, gestos, mímicas, Libras, desenhos, escrita, entre outros.</li> <li>• Filmes, vídeos ou material com áudio, legendados, com letras de tamanho, cor e estilo de fonte de fácil visibilidade para melhor acesso ao material. A sala precisa permanecer com pouca iluminação de modo que o aluno possa visualizar a legenda e o TILS.</li> <li>• O melhor lugar da sala para o aluno surdo. Para isso permita que ele escolha suas acomodações. Ele dará atenção à luminosidade, à visualização do TILS, aos materiais visuais e ao professor. Como sua comunicação e aprendizagem é visual, os estímulos adequados podem colaborar com sua concentração.</li> </ul>
MOTIVE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procure incluir o aluno surdo sempre que houver trabalhos em grupo, pois, ele se sente, muitas vezes, envergonhado e rejeitado perante os demais.</li> <li>• Procure demonstrar interesse pela sua dificuldade, porém, jamais facilite, despense-o das atividades ou deixe de cobrar suas deveres/obrigações.</li> <li>• Integre o aluno surdo às atividades acadêmicas juntamente com os demais alunos.</li> <li>• Envolver na aula todos os alunos, sem fazer distinção. Isto evitará possíveis isolamentos e quebrará preconceitos, podendo promover a inclusão.</li> <li>• Fale direcionado ao aluno surdo, pois ele é seu aluno, não do intérprete de libras.</li> </ul>
ADAPTE E/OU ELABORE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Provas diferenciadas dos demais alunos, utilizando perguntas sucintas e objetivas com vocabulário claro e com sinônimo de palavras (ou dicionário) que facilitem a compreensão, porém não alterando o conteúdo.</li> <li>• Avaliação diferenciada dos demais alunos ouvintes, aumentando ou diminuindo o número de questões, sem, alterar o conteúdo, conforme necessidade do aluno.</li> <li>• Conteúdo didático à realidade da pessoa surda, com linguagem simples, direta, completa e se possível na estrutura da libras.</li> <li>• Materiais multimídias, com atenção à cor de fundo e das letras, à luminosidade da sala, pois o aluno precisa do contato visual com TILS.</li> </ul>
VIABILIZE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em qualquer que seja a aula, use recursos gráficos e visuais como: cartazes, gravuras, fotos e outros. A visão é considerada a principal via de aprendizado e informação do aluno surdo e o uso de materiais concretos facilitam o aprendizado, uma vez que conteúdos abstratos dificultam o processo.</li> </ul>
ESTRATEGIE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando não entender o que um surdo está falando, solicite repetição se for preciso.</li> <li>• Para melhor comunicação, utilize expressões faciais e corporais.</li> </ul>
OBSERVE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se o aluno está atento, antes de iniciar uma comunicação oral, caso contrário chame sua atenção, tocando-lhe o braço levemente ou balançando a mão no campo visual.</li> </ul>

Fonte: Silva (2014), adaptado pela autora

Os pontos destacados no quadro 6 pontuam estratégias didáticas - pedagógicas que podem colaborar com os professores de sala inclusiva; são estratégias visuais que oportunizam um novo olhar para o contexto escolar. As orientações aos professores reconhecem o jeito surdo de ser e valorizam as questões visuais do espaço escolar.

No que se refere à organização da sala de aula, perguntamos aos professores como a estrutura de sala de aula inclusiva poderia ser melhorada para

o atendimento dos alunos. As respostas dadas encontram-se no gráfico 10, a seguir.



Fonte: Roteiro da entrevista com o professor, apêndice B.

Os professores **A2P**, **B2P** e **B3P** acreditam que uso de equipamentos multimídia como lousas digitais, TV's, projetores, materiais áudio visuais e programa de voz, que transformam os sons em língua de sinais, podem melhorar a estrutura de sala de aula. Já os professores **A1P** e **A5P** dizem que a capacitação em libras “seria uma boa estratégia para melhorar o ensino do aluno com deficiência auditiva”. O professor **B1P** diz que lhe falta experiência para responder.

Os dados traçam a busca por informações que nos ajudam a verificar o uso de elementos físicos e imateriais como parte da estrutura da sala de aula inclusiva. Ganham destaque nesse cenário as tecnologias assistivas cuja função, de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos em sala inclusiva, não se discute.

No entanto, estruturalmente, uma sala inclusiva não se define pela existência e uso de tecnologias assistivas, dos materiais adaptados que ela ofereça, ou seja, não deve ser entendida apenas pelos elementos físicos que a compõe. No contexto imaterial, ela deve ser um espaço favorável às práticas pedagógicas com vista ao aprendizado do aluno.

O professor **A3P** acredita que hoje “[...] temos toda a estrutura para ministrar os conteúdos para os alunos surdos. O grande desafio é que a cada ano que se passa, novos alunos têm o interesse em entrar na nossa instituição e assim a quantidade de intérpretes é reduzida (restrição orçamentária)”. Observa-se que para este professor o espaço está pronto e a única solução seria aumentar o número de profissionais TILS.

A proposta de Gaudiot (2010) para uma sala de aula inclusiva, na perspectiva surda, procurou conceber no contexto da área do design, uma sala de aula com “[...] padrões ergonômicos aceitáveis a todos os estudantes, surdo ou não” (GAUDIOT, 2010, p.VI). Mas diante da diversidade de todos, é preciso que a sala de aula seja também o espaço de troca cultural, construção de valores e também de conhecimento.

Partindo de sua proposição, entendemos que uma sala inclusiva em que surdos sejam alunos precisa que os elementos físicos como mobiliário, layout, materiais pedagógicos e os recursos humanos como professores e TILS estejam em consonância com a comunicação visuoespacial, de modo que seja possível propor não apenas uma didática cultural dos surdos, mas uma didática visual inclusiva cujo objetivo é promover a aprendizagem.

Para além do apoio dos TILS, precisamos visualizar as questões visuais do espaço e construir um ambiente que favoreça os aspectos visuais do ambiente que possam colaborar com processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo.

Gaudiot (2010, p.15) acredita

[...] que a acessibilidade e o ambiente construído da sala de aula são essenciais para o aprendizado do aluno surdo independentemente de seu nível de surdez e de suas experiências vividas.  
O mundo dos surdos não é o da audição, mas o da visão. O aluno surdo é um sujeito visual com habilidades cognitivas concretas [...].

Os alunos surdos ou ouvintes têm o direito ao acesso à informação, sem ruídos e sem falhas; assim, a informação deverá chegar a todos de forma direta e clara. Nesta perspectiva, estuda-se a possibilidade de se construir um espaço que compreenda e valorize a “cultura surda”, mas que responda à necessidade de todos os usuários, para que a inclusão não seja entendida como favorecimento e, por isso, questionada.

Em uma sala de aula inclusiva, conceber o atendimento do aluno surdo não é um privilégio, mas o reconhecimento da sua especificidade linguística e visuoespacial, a qual demanda, para que ele possa aprender igualmente os outros, de condições diferenciadas, situação que denominamos equidade.

Quando se compreende isso, as atitudes são outras. Um exemplo dessa compreensão vem dos alunos ouvintes que, quando questionados sobre a organização de sala de aula, deram prioridade à localização dos alunos surdos à frente, para melhor visualização do professor e o intérprete de libras.

Quando tratamos da organização em sala de aula, estes apontaram muita sensibilidade quanto às vantagens da presença do aluno surdo em sala, conforme as falas aqui registradas: “Todos os alunos ouvintes tendem a aprender para poder ter uma comunicação” (A1aO); “Vejo como vantagens a ampliação do nosso modo de ver o mundo” (A2aO); “Passamos a valorizar e admirar a capacidade de aprender das pessoas que possuem barreiras físicas” (B1aO) e “Aprender a conviver com as diferenças do próximo” (B2aO).

Considerando que uma sala inclusiva parte do princípio de que um aprende com o outro, a partir de suas experiências, foi o estar convivendo com o diferente que permitiu a esses alunos, em sua dimensão, compreender a situação da surdez. Observa-se que a convivência é algo bom, pois promove o processo de inclusão.

Ainda sobre a organização, para o TILS **B1T** “Um modelo interessante seria a sala estar em um semicírculo, não no modelo tradicional, pois essa estrutura não favorece a interpretação e nem a inclusão do aluno surdo na turma”.

A resposta do intérprete de libras reafirma os desafios da inclusão, mostrando que a organização da sala não atende às necessidades dos alunos surdos, a qual pode se configurar como uma barreira pedagógica. Também **A1aS** e **A2aS** dizem que, para melhorar a estrutura da sala de aula, “cadeiras em círculos”. Segundo Gaudiot (2010, p.83),

O espaço escolar influencia diretamente o comportamento dos seus usuários. No caso da sala de aula um dos fatores mais importantes a ser analisado ergonomicamente é o meio ambiente físico. As relações de ensino-aprendizagem podem ser perturbadas por um ambiente físico inadequado. Além disso, o meio físico constitui-se numa fonte de informações para o homem no seu meio ambiente, como sinais luminosos, fonte de calor, vibrações, entre outros.

O espaço de sala de aula inclusiva precisa, a partir dos elementos físicos e humanos, promover um resgate da sua essência imaterial e simbólica que está atrelada ao ato do aprender, do domínio de habilidades, competências e valores, aspectos que compõe a educação a que todos têm direito por lei.

Com o layout adequado, em espaço seguro, com materiais bem localizados, organizada para permitir o deslocamento e a troca de informação, em um espaço visualmente limpo, a sala de aula inclusiva é um espaço acolhedor. Assim, ela deve recepcionar as questões afetivas e singulares entre alunos e professores, permitindo a interação, a participação, a aprendizagem indistinta, premissas que dão ao aluno condições de cidadania.

### 3.4 A proposta do produto educacional

O produto educacional é resultado do processo de construção da pesquisa científica, e representa um caminho de amadurecimento da pesquisadora sobre a condução da orientação, o que significa dizer que conforme a pesquisa avançava, definia-se a estrutura e tomava corpo o produto educacional.

Do esboço apresentado e corrigido pela orientadora, materializou-se o “Caderno Temático Formativo”. Da versão encaminhada para os avaliadores à versão atual (Imagem 14), título, unidades temáticas, momentos, tarjas de orientações, seções fixas, cores: tudo foi se ajustando.

Imagem 14 - Versão Comitê Ad hoc e Versão atual do produto educacional



Fonte: Lavor e Tinoco (2022).



- b) **II unidade temática:** Esta traz as legislações importantes que subsidiam a formação de professores, destacando as adaptações curriculares e acessibilidade, conforme quadro 8;


Quadro 8 - Segunda unidade temática

<p><b>Versão Comitê Ad hoc</b></p>	<p><b>II. UNIDADE TEMÁTICA</b> DIÁLOGO</p> <p>Como conceitos da ergonomia e da acessibilidade, no campo das adaptações curriculares, podem contribuir na construção de uma sala inclusiva?</p> <p>⇒ 3º MOMENTO</p> <p><b>O ESPAÇO VISUAL DA SALA E AS PERSPECTIVAS</b></p> <p><b>Orientação: Perguntar:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se os participantes alguma vez já pensaram no seu posicionamento em sala.</li> <li>2. Se há quem já tenha copiado e explicado um assunto simultaneamente na lousa.</li> </ol> <p>Depois, juntos, formador e participantes, devem observar o espaço de sala de aula.</p> <p>Quadros (2006, p. 58), considerando o contexto histórico de sua fala, diz que a presença dos alunos surdos na escola regular ainda carece de providências que impliquem propostas educacionais efetivas para esse público, as quais devem privilegiar a experiência visual. Em uma de suas pesquisas, ela registra que:</p>										
<p><b>Versão Atual</b></p>	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p><b>II. UNIDADE TEMÁTICA</b></p> <p><b>Formação de Professores para Educação Especial: Adaptações Curriculares e Acessibilidade Pedagógica</b></p> <p>Nesta unidade temática, iremos apresentar legislações importantes que subsidiam a formação de professores no contexto da educação especial bem como seus desdobramentos para o processo de inclusão do aluno surdo na escola regular.</p> </div> <div style="width: 45%; border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>II. UNIDADE TEMÁTICA</b> FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA 2º MOMENTO <span style="float: right;">58</span></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="2" style="background-color: #008080; color: white;">Currículo</th> </tr> <tr> <th colspan="2" style="background-color: #004a5a; color: white;">Ações para o ensino e aprendizagem</th> </tr> <tr> <th style="background-color: #c8e6c9;">Objetivos</th> <th style="background-color: #c8e6c9;">Estratégias</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="background-color: #e0f2f1; vertical-align: top;"> <p><b>Adaptações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conteúdos</li> <li>• Planejamentos</li> </ul> </td> <td style="background-color: #e0f2f1; vertical-align: top;"> <p><b>Metodologia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade acessível Tátil, braile, libras, textura, etc;</li> <li>• Tecnologias assistivas (áudio descrição, janela em libras;</li> <li>• Tecnologias ativas (app Hand Talk, legenda, etc);</li> <li>• Equipamentos: Data Show, impressora braile, celular, computador, etc).</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="background-color: #e0f2f1; vertical-align: top;"> <p><b>Organização</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agendamento, mobiliário, espaço, tempo</li> </ul> </td> </tr> </tbody> </table> <p>Dadas as questões de adaptações, em que se insere o espaço da sala de aula e a organização dos elementos que a compõe, e no delineamento da acessibilidade e dos aspectos ergonômicos nas salas inclusivas, questionamos: De que modo a organização espacial da sala de aula se constitui uma ação pedagógica e didática? Será possível que estas possam contribuir para que a educação que ali se oferta seja de fato considerada inclusiva?</p> <p><b>SALA DE AULA</b></p> <p>A sala de aula regular é um espaço de encontro entre professores e alunos, local onde é ofertado o processo de ensino e aprendizagem, por meio de conteúdos planejados que dão espaço para o desenvolvimento de ações metodológicas, com auxílio de estratégias pedagógicas.</p> </div> </div>	Currículo		Ações para o ensino e aprendizagem		Objetivos	Estratégias	<p><b>Adaptações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conteúdos</li> <li>• Planejamentos</li> </ul>	<p><b>Metodologia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade acessível Tátil, braile, libras, textura, etc;</li> <li>• Tecnologias assistivas (áudio descrição, janela em libras;</li> <li>• Tecnologias ativas (app Hand Talk, legenda, etc);</li> <li>• Equipamentos: Data Show, impressora braile, celular, computador, etc).</li> </ul>	<p><b>Organização</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agendamento, mobiliário, espaço, tempo</li> </ul>	
Currículo											
Ações para o ensino e aprendizagem											
Objetivos	Estratégias										
<p><b>Adaptações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conteúdos</li> <li>• Planejamentos</li> </ul>	<p><b>Metodologia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade acessível Tátil, braile, libras, textura, etc;</li> <li>• Tecnologias assistivas (áudio descrição, janela em libras;</li> <li>• Tecnologias ativas (app Hand Talk, legenda, etc);</li> <li>• Equipamentos: Data Show, impressora braile, celular, computador, etc).</li> </ul>										
<p><b>Organização</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agendamento, mobiliário, espaço, tempo</li> </ul>											

Fonte: Lavor e Tinoco (2022).

- c) **III unidade temática:** esta unidade discorre sobre as barreiras em sala inclusiva e estratégias da comunicação visual pedagógica (Quadro 9);

Quadro 9 - Terceira unidade temática

<p><b>Versão Comitê Ad hoc</b></p>	<p>III. UNIDADE TEMÁTICA</p> <p>⇒ 1º MOMENTO</p> <p><b>DIDÁTICA VISUAL</b></p> <p><b>Orientação:</b> Em salas inclusivas com aluno surdo, como a didática pode colaborar para melhor desenvolvimento da aula? <b>Reflexão:</b> Compreendendo que o aluno surdo é visual, como você utiliza o espaço visual da sala de aula?</p> <p><b>Didática Visual e Campo Visuoespacial</b></p> <p>Nesta unidade, iremos discutir sobre barreiras em sala de aula que impactam o aprendizado do aluno surdo. E em decorrência vamos compartilhar estratégias da comunicação visual pedagógica, método que chamamos de didática visual.</p> <p>Dentro do contexto da didática, é necessário considerar que há aspectos que podem colaborar com a ação pedagógica dos professores de salas inclusivas. Destacamos que, dentre estes, estão as ferramentas visuais, que se consideradas dentro de um planejamento, poderão tornar o currículo escolar acessível ao público surdo, diante de suas necessidades educacionais específicas.</p> <p>Denominamos didática visual a utilização qualitativa de aspectos e estratégias visuais do/no espaço escolar de aprendizagem em uma perspectiva inclusiva.</p>
<p><b>Versão Atual</b></p>	<p>III. UNIDADE TEMÁTICA DIDÁTICA VISUAL E CAMPO VISUOESPACIAL 1º MOMENTO</p> <p><b>III. UNIDADE TEMÁTICA</b> <b>TEMÁTICA</b> Didática Visual e Campo Visuoespacial</p> <p>Nesta unidade, iremos discutir sobre barreiras em sala de aula que impactam o aprendizado do aluno surdo. E em decorrência vamos compartilhar estratégias da comunicação visual pedagógica, método que chamamos de didática visual.</p> <p>Neste espaço, os conteúdos curriculares são ministrados e a interação didática do espaço acaba sendo fragilizada, pois o aluno surdo precisa se organizar no contexto da dinâmica do espaço de sala de aula. As explicações do professor, a interpretação do intérprete de Libras e o conteúdo a ser copiado/observado, tudo em fração de tempo. O aluno, simultaneamente, faz o movimento da cabeça/corpo e o direcionamento do olhar.</p> <p>A este respeito Gaudiot (2010) ressalta que a dinâmica de sala de aula para os alunos surdos exige dele uma divisão de espaço. Já que as informações são adquiridas visualmente, sua atenção, conforme a autora, se divide "[...] entre o professor, o intérprete, o quadro negro ou slides além de tomar notas e ler o assunto ao mesmo tempo." (2010, p. 74). Nesse processo, de intenso movimento, este aluno está sujeito a "perder" o assunto abordado em sala.</p> 

Fonte: Lavor e Tinoco (2022).

d) **IV unidade temática:** Esta socializa as diversas estratégias e possibilidades de organização de sala de aula (Quadro 10).

Quadro 10 - Quarta unidade temática

<p><b>Versão Comitê Ad hoc</b></p>	<p><b>IV. UNIDADE TEMÁTICA</b></p> <p><b>3º MOMENTO</b></p> <p>A ergonomia e o espaço acessível</p> <p><b>Orientação:</b> Perguntar: Você sabia que a organização de sala poderia ser um ponto relevante na acessibilidade?</p> <p>Gaudiot (2010, p. 97) diz que a sala organizada em círculo ou U (figura 6) são formas mais eficientes de se comunicar visualmente em relação à organização tradicional, feita em fileiras.</p> <p><b>Ergonomia e Educação Inclusiva</b></p> <p>Nesta unidade, iremos socializar as diversas possibilidades de formações/ organização de sala de aula inclusiva na estrutura presencial e virtual.</p> <p>Fonte: Cortez e Braga (2002 apud GAUDIOT, 2010), adaptação da imagem realizada pela autora.</p>  <p>Figura 6: Salas organizadas em "U" e na forma tradicional.</p>
<p><b>Versão Atual</b></p>	<p><b>IV. UNIDADE TEMÁTICA</b> <b>ERGONOMIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> <b>3º MOMENTO</b></p> <p><b>118</b></p> <p><b>IV. UNIDADE TEMÁTICA</b> <b>Ergonomia e Educação Inclusiva</b></p> <p>Nesta unidade, iremos socializar as diversas possibilidades de formações/ organização de sala de aula inclusiva na estrutura presencial e virtual.</p> <p><b>Organização de sala de aula</b></p> <p>No processo de inclusão do aluno surdo, acene para que ele escolha suas acomodações. Somente ele poderá indicar considerar para sua aprendizagem a luminosidade da sala, a visualização do TIS, o melhor posicionamento para visualização dos materiais/conteúdo e para a comunicação visual do professor. A comunicação e a aprendizagem do aluno surdo ocorrem por meio visual; logo, os estímulos adequados podem colaborar com a concentração, por isso oportunize a ele a escolha do seu lugar em sala (figura 9).</p> <p>Após o aluno surdo informar seu melhor posicionamento em sala de aula, o TIS irá se organizar (figura 10). É importante informar aos alunos ouvintes que o local do profissional e alunos surdos precisam ser preservados durante todo ano letivo.</p> <p><b>Figura 9: Dar oportunidade de escolha.</b></p> <p><b>Figura 10: Posicionamento do TIS.</b></p> <p>Fonte: Adaptação de imagem, as autoras.</p> 

Fonte: Lavor e Tinoco (2022).

O material busca contribuir com os professores de sala inclusiva, sensibilizando-os quanto à questão específica da surdez e, ao mesmo, apresentando estratégias didáticas dentro no espaço ergonômico e da comunicação visuoespacial em salas inclusivas, informações que poderão auxiliar

os professores. Entendemos, conforme Guerreiro (2018), que a formação de professores é um espaço importante para construção do conhecimento em prol da educação para todos.

### 3.4.1 A validação

Para validação do produto educacional, dado o contexto pandêmico, organizou-se duas estratégias: a composição de um comitê ad hoc, à convite das autoras; e dois momentos de socialização do material, via meet. Consideramos estas duas estratégias porque o ensino remoto tornou a ação dos profissionais da educação, dentre eles os membros do comitê ad hoc, mais extenuante já que o tempo dedicado às atividades educacionais aumentou consideravelmente, fato que poderia inviabilizar a leitura e avaliação do material.

### 3.4.2 O comitê *ad hoc* e a avaliação

O comitê ad hoc foi composto por treze participantes, sendo nove professores, um (a) pedagogo (a), um (a) psicólogo (a) e dois TILS. O meio de comunicação com os membros se deu via e-mail e WhatsApp. O produto e a ficha de validação (Apêndice F), conforme aceite, foram enviados via e-mail, meio pelo qual foi feita a devolutiva da ficha. Na tabela 4, apresentamos o perfil dos avaliadores.

Tabela 4 - Perfil dos avaliadores

<b>Avaliadores</b>	<b>Função</b>	<b>Formação</b>
AV1	Docente	Doutora em Educação
AV2	Docente	Doutora em Ciências e Matemática
AV3	Docente	Doutora em Agronomia Tropical
AV4	Docente	Doutoranda em Arte
AV5	Docente	Mestre em Letras Neolatinas
AV6	Docente	Mestre em Geografia
AV7	Docente	Mestre em Estudos de Linguagens
AV8	Docente	Mestre em Ensino de Física
AV 9	Docente	Mestre em Letras
AV10	Pedagoga	Mestre em Ensino Tecnológico
AV11	Psicóloga	Mestre em Ciências da Saúde
AV12	TILS	Licenciatura em Letras Libras
AV13	TILS	Licenciatura Letras Língua Portuguesa/Especialista em LIBRAS

Fonte: organização feita pela autora

A ficha de validação está organizada em tabela, com frases afirmativas e critérios de avaliações. Utiliza a escala de avaliação de 1 a 4, usando a enumeração correspondente aos referidos termos. Os avaliadores precisavam sinalizar 1 (discordo); 2 (discordo parcialmente); 3 (concordo parcialmente); e 4 (concordo). Demonstraremos as avaliações das frases afirmativas na tabela 5, a seguir.

Tabela 5 - Avaliação das frases afirmativas

<b>Frases afirmativas</b>	<b>Avaliação</b>
A proposta possui clareza em sua exposição, além de ser útil e importante.	Todos concordaram
Os conteúdos apresentados podem auxiliar o professor na sua prática em sala de aula.	Todos concordaram
Na elaboração dos textos apresentados a linguagem está condizente com o propósito do material e com o público-alvo.	Todos concordaram
A organização e estética estimulará a exploração do material.	11 concordaram e o AV6 e AV8 concordou parcialmente.
O formato de apresentação em unidade temática que orientam a construção gradual do material apresenta caráter pedagógico que situa o leitor.	12 concordaram e o AV6 concordou parcialmente.
Em relação as dicas de filmes referentes à temática são importantes e podem contribuir para que o professor possa aprofundar sobre a temática explorada.	12 concordaram e o AV9 concordou parcialmente.

Fonte: Oliveira (2021), adaptada pela autora

Não obtivemos nenhum discordo e nenhum discordo parcialmente entre as avaliações das frases afirmativas. Na tabela 6, demonstraremos como os critérios de avaliações foram avaliados pelo comitê *ad hoc*.

Tabela 6 - Avaliação dos critérios de avaliações

<b>Críticos de avaliações</b>	<b>Avaliação</b>
Os conteúdos apresentados no interior do caderno temático dão conta do assunto proposto.	11 concordaram e o AV2 e AV5 concordaram parcialmente.
A cada unidade temática os textos contemplam o contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com discussões ricas e didáticas, o que permite o professor ter clareza de informações a respeito das discussões propostas.	12 concordaram e o AV6 concordou parcialmente.
O material disponibilizado está didaticamente apresentável e bem distribuído, permitindo ao professor ter acesso às informações facilmente.	Todos concordaram
O caderno temático poderá contribuir com a formação de professores no contexto da surdez.	Todos concordaram

Fonte: Oliveira (2021), adaptada pela autora

Não obtivemos nenhum discordo e nenhum discordo parcialmente entre os critérios de avaliações. Dos trezes avaliadores, oito concordaram com o material na íntegra e cinco avaliadores concordaram parcialmente.

De modo geral, as avaliações foram voltadas para “concordo e concordo parcialmente”. Quanto ao espaço destinado para as sugestões, tivemos algumas contribuições pontuais para melhorias do produto educacional. Ressaltamos também que analisamos cuidadosamente as novas propostas, verificando a possibilidade de acatá-las, conforme exposto na tabela 7.

Tabela 7 - As contribuições

<b>Nº</b>	<b>Contribuições</b>	<b>Status</b>
01	“Passar o subtítulo “Capacitação específica do docente para o ensino de Libras”, que está ao final da página 29 para a página seguinte”.	ACEITO
02	“Se for possível, indico uma revisão cuidadosa, com foco na repetição de termos como “formação”, “caderno”, “docentes”, entre outros apenas como forma de tornar o texto mais coeso.	ACEITO
03	“I – Recomendo reescrever o parágrafo “A inclusão parte da perspectiva de eu olhar o outro...” na página 12, tendo em vista que a compreensão que ficou mais latente neste parágrafo foi do professor como principal sujeito do processo de ensino e aprendizagem e sabe-se que a literatura aponta que tanto o discente quanto o docente são importantes neste processo”.	EM ANÁLISE
04	“II – Sugiro apenas uma alteração da sequência didática na unidade I, podendo apresentar-se da seguinte forma a) iniciar o 1º momento da unidade I com a abordagem histórica; b) renomear o 1º momento para “Breve contexto histórico da educação de surdos”; c) o “Relato de experiência” passaria a ser o 2º momento, o que tornaria pedagogicamente mais interessante, dada a abordagem final do 1º momento; d) o 3º momento seria o texto “Conhecendo algumas nomenclaturas”, finalizando a ideia da unidade com uma perspectiva mais contemporânea da temática; e) o 4º momento continuaria a “Avaliação””.	EM ANÁLISE
05	“Algumas palavras que estão com cores diferentes e realçadas em caixas, poderiam estar com uma maior para que não tivesse utilidade apenas para o docente, mesmo que o foco seja este”.	EM ANÁLISE

Fonte: organização feita pela autora

Quanto ao parecer final dos avaliadores, os mesmos realizaram comentários sobre a importância e pertinência do produto educacional, conforme destacamos na tabela 8.

Tabela 8 - Fragmentos dos comentários

Avaliadores	Fragmentos
AV3	“O Produto Educacional na minha opinião está excelente e será de grande valia para inserção social”
AV4	“O produto está bem elaborado e com uma linguagem didática, compreensiva e simples. Uma ferramenta importantíssima para os professores e público em geral”.
AV5	“...considero o produto de grande valia para formação teórico-prática dos docentes em formação ou dos que já atuam na Educação Básica e, por isso, meu parecer é favorável para aprovação, tendo em vista a qualidade do produto apresentado pela mestranda”.
AV6	“De modo geral, o produto apresentado contribuirá para que o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, se torne mais significativo, considerando que quando se tem professores efetivamente preparados para a realidade da sala de aula, a aprendizagem será alcançada. Parabéns, pela iniciativa e pela proposta didático-pedagógica elaborada”.
AV8	“Com relação a todo o material e sua fundamentação está bem contextualizada, a fim de promover uma leitura mais colaborativa do que cansativa”.

Fonte: organização feita pela autora

Desse modo, o produto educacional teve a **aprovação** por todos os avaliadores do *comitê ad hoc*.

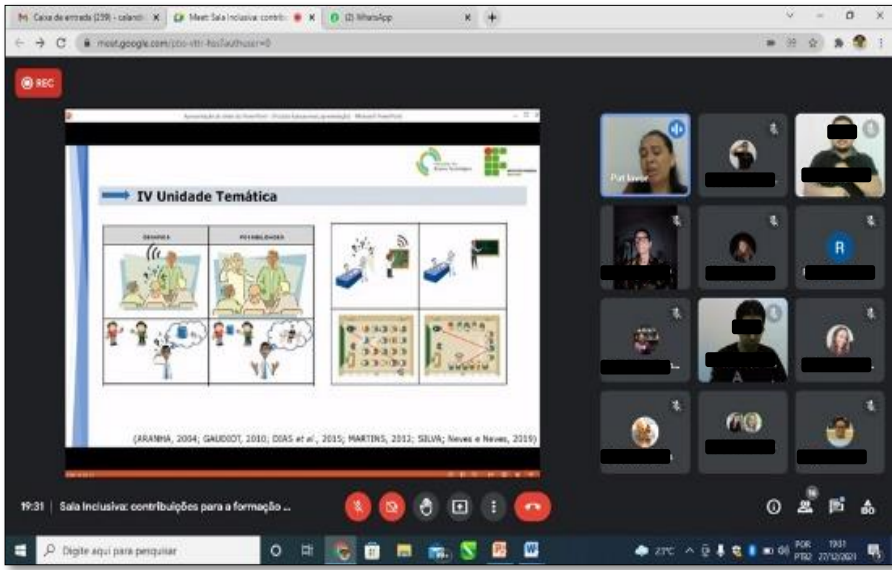
### 3.4.3 A Socialização

Os encontros de socialização do produto, por sua vez, ocorreram em dois momentos distintos: **o primeiro encontro** online, realizado em 27/12/21, que reuniu quinze pessoas, dentre elas: professores, surdos e tils, e teve duração aproximada de três horas. Neste encontro, dada a presença de pessoas surdas, contamos com a participação dos intérpretes do IFAM; **o segundo encontro** online, realizado em 28/12/21, ocorreu com uma turma de Licenciatura em Matemática (IFAM/CMC), como palestra de fechamento da disciplina “Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”. A atividade contou com a presença de quatorze acadêmicos, com duração aproximada de duas horas.

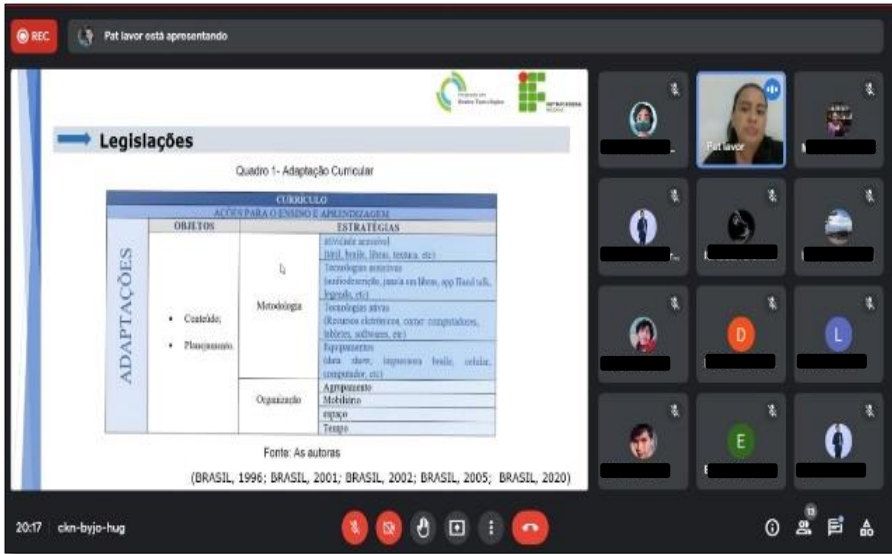
A socialização do produto educacional foi uma oportunidade de apresentar o material para públicos diferenciados, preocupados com a inclusão e envolvidos na formação. Esta socialização foi de fundamental importância para entender o compromisso do pesquisador, uma vez que ali se consolidava aquela devolutiva da pesquisa para a comunidade escolar. Para além de uma fala da pesquisadora, esses encontros (Tabela 9) serviram de espaço de escuta.

Tabela 9 - Registros das telas de apresentações

**1º Encontro**



**2º Encontro**



Fonte: Arquivo Pessoal

Destacamos, dessa atividade três falas. A primeira são contribuições de uma pessoa surda. Esta destacou o quanto gostou da apresentação e da presença dos intérpretes. Diante do produto apresentado, pontuou que ficou sensibilizado e recordou a necessidade do currículo adaptado. Destacou que observou as estratégias de como melhorar o aprendizado. Disse: “Fiquei bem emocionado”.

A segunda foi uma fala de um aluno em relação à realidade da escola pública quanto à organização da sala inclusiva. O aluno, que veio do interior do

Amazonas, destacou a importância dessa consciência do professor sobre a organização da sala para inclusão dos alunos com necessidades específicas de aprendizagem, no entanto, ressaltou a responsabilidade das secretarias sobre o número de alunos na sala.

A terceira fala foi registrada no chat da turma de matemática, no qual o aluno destaca que “A matéria foi essencial pro nosso desenvolvimento profissional. E como pessoa também”; sua fala mostra a importância de se ter no currículo da formação inicial disciplinas com a educação especial, que aproxima os futuros professores de realidades que os humaniza.

Consideramos que nas duas formas de validação do produto educacional, seja por comitê *ad hoc* ou por meio dos encontros virtuais organizados para a apresentação do referido produto, obtivemos aprovação. As observações feitas, sobretudo, pelo comitê *ad hoc*, colaboraram para a melhor apresentação do produto educacional junto ao público-alvo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa traça uma caminhada no contexto da educação especial na perspectiva inclusiva. Uma trajetória de estudos que aponta fragilidades no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo em salas inclusivas, no que diz respeito à comunicação visuoespacial que ocorre no espaço da sala de aula. Assim, buscamos por estratégias que contribuíssem com a formação de professores, de modo, a colaborar com processo de inclusão escolar.

De início, a bagagem profissional que eu trazia ao ingressar no mestrado, revelava informações de vivências como tradutora/intérprete de Libras e professora de Libras, mas foi necessário (re-) organizar as ideias. Então, após encontros e desencontros, foi possível definir o tema e identificar a problemática da pesquisa. Bom! precisei de algo que me provocasse a investigar, já que aquilo que eu trazia anterior ao ingresso, embora me inquietasse, não parecia claro. Assim, o estudo foi sendo estruturado, dentro da investigação de cunho qualitativo, apropriando-nos do estudo de caso, que ocorreu em dois institutos federais.

Destaco, sobremaneira, que um dos grandes desafios da pesquisa foi pensá-la e realizá-la dentro do contexto da pandemia do COVID-19, desafios estes que não estavam somente atrelados à coleta de dados em campo e sua análise, mas principalmente no processo de enfrentamento das perdas que tive durante a pandemia. A Covid-19 me tomou dois irmãos. Recomporm-me foi talvez o maior desafio neste trajeto.

No processo de retomada da pesquisa, os procedimentos metodológicos estabeleceram etapas e alinharam os conhecimentos científicos, o que nos permitiu dar conta de nossos objetivos, alcançando os resultados esperados. Seguindo os passos de investigação, conseguimos coletar os dados e analisá-los. O contexto de sala de aula inclusiva, observado em dois espaços escolares, revelou os desafios de professores, tradutores/intérpretes de Libras e alunos surdos e alunos ouvintes.

No trajeto da pesquisa, contextualizamos a formação docente e a atuação do professor no âmbito da educação inclusiva. Trouxemos a legislação brasileira

que ampara a atuação profissional na educação e formação docente para o atendimento do aluno surdo que se faz hoje por meio de cursos superiores de graduação plena, tecnológica e de pós-graduação, no contexto da prática pedagógica na forma de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, no espaço de formação, a língua brasileira de sinais – libras, surge como disciplina, por meio do Decreto nº 5. 626/05 (BRASIL, 2005).

Na busca por compreender o cenário da educação especial inclusiva no que se refere à surdez, discorreremos sobre a educação da pessoa surda, fazendo um percurso histórico, em que se revelaram atrasos e avanços escolares. Do oralismo ao bilinguismo, a educação dos surdos ganha uma nova perspectiva a partir da língua de sinais, e o espaço escolar torna-se inclusivo, lugar em que duas línguas passam a coexistir: a libras como primeira língua do aluno surdo e a língua portuguesa se torna sua segunda língua, sendo, na modalidade escrita.

Neste processo de inclusão, compreendemos, a partir da pesquisa, que a sala inclusiva na presença do aluno surdo passa a contar com mais um profissional, o tradutor/intérprete de Libras – Tils, como mediador da comunicação. A ele se atribui a responsabilidade de transmitir via interpretação fiel dado conteúdo e para isto faz-se necessário o contato prévio com o material, para estudo e melhores condições de realizar sua função como mediador.

A partir dos dados coletados, junto aos participantes do estudo de caso, os quais foram apresentados na última seção desta dissertação, sublinhamos a condição de aprendizagem do aluno surdo, que articula-se à comunicação visuoespacial, aspecto fundamental a ser considerado na sala de aula.

Conforme avançamos em direção aos achados da pesquisa, verificamos por meio da análise interpretativa, que a concepção de uma sala inclusiva deve ir além da necessidade de comunicação em libras e da presença dos TILS. Pois, sendo a sala de aula um espaço de informação e conhecimento, no contexto da surdez, para que esta sala seja inclusiva, faz-se necessária a compreensão da importância do campo visuoespacial para a aprendizagem dos alunos surdos. Assim, nos estudos da presente pesquisa, trouxemos algumas estratégias pedagógicas no campo da didática, relacionados aos aspectos visuais, que podem contribuir com a formação de professores.

Foi nessa mesma perspectiva, a de visibilizar o campo visuoespacial para a condição da surdez, que discorremos sobre o contexto da ergonomia e da acessibilidade do espaço de sala de aula. Entendemos serem ambas, a ergonomia e acessibilidade, condições de equidade, que, sendo atendidas, podem vir a garantir a qualidade de ensino educacional a todos os alunos. Questões como iluminação, acústica, visualização, cores, tamanho da lousa, organização da sala, entre outros, foram abordados.

Com base em Gaudiot (2010), Pereira *et al.* (2011) e Quadros (2004), entre outros, compreendemos que o aluno surdo, é um sujeito visual, portanto, necessita de algumas adaptações dentro do campo da comunicação visual, já que o espaço escolar não foi pensado na perspectiva da pessoa surda. Assim, as estratégias apresentadas no decorrer da dissertação são contribuições que poderão somar à prática dos professores, seja na formação inicial ou continuada.

Nos estudos encontramos estratégias como, por exemplo: a) reorganização de posicionamento e/ou localização dos alunos e profissionais em sala de aula; b) organização das cadeiras em “U”/ semicírculo; c) adaptação do tempo/ prazo de entrega das avaliações e atividades escolares; d) seleção de aluno apoiador; e) direção frontal para falar com o aluno surdo; f) evitamento de ações simultâneas como copiar e explicar; g) ênfase nas informações principais, usando letras de forma, nas cores preta, vermelho ou azul; entre outros. Estas estratégias, além de serem pontuadas na dissertação, também compõem o produto educacional.

O produto educacional, fruto da pesquisa, e pré-requisito do mestrado profissional, foi a etapa final deste processo de formação que iniciamos lá atrás. Com o material selecionado ao longo deste percurso e buscando atender às necessidades de formação, apontadas na análise interpretativa dos dados, estruturamos o produto, um caderno temático, intitulado “Sala Inclusiva: contribuições para formação docente no contexto da surdez”, cujo objetivo é auxiliar professores que atuam em sala inclusiva, com aluno surdo. O material está estruturado em quatro unidades temáticas. E este, tal qual a dissertação, faz um recorte da educação dos surdos, traz relatos de experiência e estudos teóricos, apresenta legislações importantes que subsidiam a formação de professores, as adaptações curriculares e acessibilidade no contexto inclusivo.

Ainda discorre sobre as barreiras em sala inclusiva, ao mesmo tempo em que apresenta estratégias da comunicação visuoespacial em consonância com uma didática que nomeamos visual. Por fim, o material socializa diversas estratégias e possibilidades de organização de sala de aula que podem favorecer a inclusão e aprendizagem do aluno surdo.

Como resultado do processo de construção da pesquisa científica, o material, um caderno temático formativo, revela um caminho de amadurecimento posto que foi construído com base em uma jornada de estudo e incursão na realidade da sala de aula inclusiva, para além das minhas próprias experiências. E assim, em minhas considerações, digo que concluir o processo de escrita da dissertação me dá a sensação temporária de dever cumprido.

Todos os desafios encontrados, seja acadêmico, profissional e/ou pessoal, foram parte da construção do caminho que precisei percorrer para chegar até aqui, para enfim desfrutar da conquista de concluir o mestrado. Digo, que o espaço de formação de professores no âmbito da educação inclusiva me impulsiona a querer enveredar por novos caminhos.

O estudo é um movimento constante e nesse mesmo sentido é a formação docente. Hoje o futuro se faz presente e nele vislumbro o desejo de adensar a Didática Visual como uma proposta em um outro degrau da pesquisa acadêmica. E que assim seja!

## REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de Libras**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2013.

ALBRES, Neiva de Aquino. **Intérprete educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva**. São Paulo: Harmonia, 2015.

ALBRES, Neiva de Aquino; RODRIGUES, Carlos Henrique. As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 13, n. 3, p.15-41, 2018.

ALVES, Daiana de Lourdes; CUTOLO, Angela. A importância da didática no processo de inclusão das escolas públicas. **Revista FAROL – Rolim de Moura, Roraima**, v. 6, n. 6, p.19-28, jan./2018.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p.95-103, 2013.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 1, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. NBR 9050:2015 acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

BUENO, J. G. S. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 12 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.626, 22 de dezembro de 2005**. Dispões sobre a língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>. Acesso em: 03 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.752, de 9 maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm)>. Acesso em: 15 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de dezembro de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. (Revogada). Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> . Acesso em: 10 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. 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/LEIS/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm)> . Acesso em: 12 jan.2020.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm)> . Acesso em: 20 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 02 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.** Secretaria de Educação Especial. Educação inclusiva: v.3: a escola / coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: 2004.

\_\_\_\_\_. **MEC.** Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas. 2. ed. Brasília: MEC, Secretária de Educação Especial, 2006. p.96. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const\\_escolasinclusivas.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>> . Acesso em: 28 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 948, de 07 de janeiro de 2008.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)> . Acesso em: 20 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> . Acesso em: 20 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019.** Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.185-de-20-de-dezembro-de-2019-234755397>. Acesso em: 11 fev. 2021.

CAMPELO, Ana Regina e Souza. **Deficiência Auditiva e Libras.** Centro Universitário Leonardo da Vinci – Indaial: UNIASSELVI, 2009.

CAWTHON, Stephanie W. Teaching strategies in inclusive classrooms with deaf students. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 6, n. 3, p.212-225, 2001. Disponível em: < <https://academic.oup.com/jdsde/article/6/3/212/454615>>. Acesso em: 16 nov. 2019.

DALL´ALBA Carilissa; SANDERSON, Helenne; SARTURI, Cláudia de Arruda. Curso superior de letras/libras: pioneiro da américa latina. In: ANAIS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2014, São Carlos. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2014. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/-curso-superior-de-letras-libras--pioneiro-da-america-latina?lang=pt-br>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez.** 2007 [on-line]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf) >. Acesso em: 17 set. 2019.

DIAS, Eduardo Brasileiro *et al.* **Influência dos Aspectos Ergômicos de Sala de Aula na Atividade de Ensino-Aprendizagem:** o caso de uma escola de ensino fundamental e médio da cidade de Petrolina/PE/Brasil. XXXV Encontro Nacional de Engenharia de produção, 2015. Disponível em: < [http://www.abepro.org.br/biblioteca/TN\\_STP\\_209\\_238\\_27016.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/TN_STP_209_238_27016.pdf)> . Acesso em: 15 nov. 2019.

DISCHINGER, Marta *et al.* **Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível.** – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009. Disponível em: <<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/09/manualacessibilidadeespacialescolas.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2019.

DORZIAT, Ana. Sugestões docentes para melhorar o ensino de surdos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p.183-198, 1999.

DUARTE, Soraya Bianca Reis et al. Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.20, n.4, out.-dez. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702013000401713Integridade intelectual&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702013000401713Integridade%20intelectual&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 05 out. 2019.

DUEK, V.P., NAUJORKS, M.I. Inclusão e autoconceito: reflexões sobre a formação de professores. In: ALMEIDA, M.A., MENDES, E. G.; HAYSHI, M. C. P. I. (Org.). **Temas em educação especial: múltiplos olhares.** Araraquara: Junqueira & Marin,, 2008. p.176-189.

FORCADELL, Elizete Pinto Cruz Sbrissia Pitarch; MOLINA, Adão Aparecido. Escola regular inclusiva e escola bilíngue para surdos: contribuições da disciplina de libras na formação do futuro professor. **Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde da Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu** v. 18 n. 1 p.146-167, 2016.

FRANSOLIN, Liorne Cristina et al. O jogo da arquitetura: discutindo a acessibilidade para surdos. In: ENCONTRO NACIONAL DE ERGONOMIA DO AMBIENTE CONSTRUÍDO/SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ACESSIBILIDADE INTEGRAL, 6 e 7., 2016, Recife. **Anais...** Recife: ENEAC, 2016. Disponível em: <<http://pdf.blucher.com.br/s3-sa-east1.amazonaws.com/designproceedings/eneac2016/ACE06-4.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2020.

FREITAS, Maly Magalhães. Práticas de ensino da língua portuguesa para alunos surdos. In: MONTEIRO, Maria Inês Bacellar et al. (org.). **Relações de Ensino na Perspectiva Inclusiva: alunos e professores no contexto escolar.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014. p.187 – 209.

GAUDIOT, Denise Maria Simões Freire. **Sala de aula para surdos: recomendações ergonômicas.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Design, 2010.

GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor contemporaneidade. In: **Anais...** 4º. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/evandroghedinconferenciaabertura.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2019.

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

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. Formação continuada de professores e a educação inclusiva na área de ensino de mestrado profissional. In: ANAIS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8, 2018, São Carlos. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/formacao-continuada-de-professores-e-a-educacao-inclusiva-na-area-de-ensino-de-mestrado-profissional>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; MELO, Liliâne; FERREIRA, Aldicea Craveiro de Lima. Importância de Disciplina Educação Inclusiva para a Formação de Professores no IFAM/CMC, 2014, São Carlos. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2014. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/importancia-da-disciplina-educacao-inclusiva-para-a-formacao-de-professores-no-ifam-cmc?lang=pt-br>> Acesso em: 14ago.2020.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; NORONHA, Lillian. Formação Continuada de professores do ensino médio para a educação inclusiva: IFAM/CMC. In: Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial, 8, 2018, São Carlos. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/formacao-continuada-de-professores-do-ensino-medio-para-a-educacao-inclusiva--ifam-cmc>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

HERNANDÉZ SAMPIERI, Roberto et al. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

IACHINSKI, Luci Teixeira et al. A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: visão do futuro docente. **Audiol., Commun. Res**, v. 24, São Paulo, 2019.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: INEP, 2020.

KUHN, Thomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1962.

LACERDA, Cristina B. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos Cedes**, v. 20, n. 50, p.70-83, 2000.

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

LATOURETTE, Bruno. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Unesp, 2011.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p.409-424, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a06v31n3.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2019.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, 2004, Bauru. A

pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p.

MARTINS, L. B., & GAUDIOT, D. M. F. **The deaf and the classroom design: a contribution of the built environmental ergonomics for the acessibility.** 2012. *Work*, 41(Supplement 1), 3663-3668. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22317280/>> Acesso em: 16 nov. 2019.

MATOS, Maria Almerinda de Souza et al. Políticas públicas, produção de conhecimento e o desafio em torno de práticas inclusivas no contexto amazônico. In: MOURÃO, Arminda Rachel et al. (org.). **Tópicos em Educação Especial e Inclusiva no Contexto Amazônico.** Manaus: EDUA, 2016. p.34 – 36.

MEDEIROS, Ana Thereza Faria de; ELALI, Gleice Azambuja. A percepção de surdos como subsídio ao projeto: um estudo com o uso de maquete física. In: ENCONTRO NACIONAL DE ERGONOMIA DO AMBIENTE CONSTRUÍDO/SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ACESSIBILIDADE INTEGRAL, 7 e 8., 2018, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: ENEAC, 2018. Disponível em: <<http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/eneac2018/mr01.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2020.

MOREIRA, J. Antônio; TRINDADE, Sara Dias. O *WhatsApp* como dispositivo pedagógico para a criação de ecossistemas educacionais. In: PORTO, Cristiane et. al. (org.). **Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons.** EDUFBA, 2017. p.49 – 68.

MOTA, Ana Carolina de Sá Castro. **Os desafios do ensino inclusivo de Geografia para alunos surdos em escolas regulares.** I Jornada Científica e Tecnológica de Língua Brasileira de Sinais: Produzindo conhecimento e integrando saberes, 2017. Disponível em:<[https://nuedisjornadacientifica.weebly.com/uploads/1/0/5/0/105033325/57\\_0\\_s\\_desafios\\_do\\_ensino\\_inclusivo\\_de\\_geografia.pdf](https://nuedisjornadacientifica.weebly.com/uploads/1/0/5/0/105033325/57_0_s_desafios_do_ensino_inclusivo_de_geografia.pdf)> . Acesso em: 16 dez. 2020.

NERY, Clarisse Alabarce; BATISTA, Cecília Guarnieri. Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 14, n. 29, p.287-299, 2004.

NEVES, Renata de Assunção; NEVES, Aline da Silva Oliveira. A importância da ergonomia do ambiente construído nos projetos arquitetônicos: o caso dos deficientes auditivos. In: LOMBARDI, Anna Paula. **Ergonomia e acessibilidade.** Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.

NORONHA, Lilian Freire. **Formação Continuada de Professores do Ensino Médio para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, 2018.

NOVAIS, Gercina Santana; CICILLINI, Graça Aparecida (org.). **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam.** Araquara, SP: Jaqueira&Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2010.

OLIVEIRA, Erismar Nunes de. **Fazer-se docente no cotidiano da sala de aula do PROEJA-CMC:** um olhar sobre o processo formativo do professor.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, 2021.

OLIVEIRA, Verônica Rosemary et al. Educação dos surdos: escola inclusiva versus escola bilíngue. **Revista de Educação Educere et Educare**, v. 10, n. 20, p.887-896, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://saber.unioeste.br/index.php/educerreeteducare/article/view/12666>>. Acesso em: 15 jan.2020.

OLIVEIRA, Walquíria Dutra; BENITE, Anna M. Canavarro. 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.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha et al. **Libras Conhecimento Além dos Sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PICHETH, Sara Fernandes; CASSANDRE, Marcio Pascoal; THIOLENT, Michel Jean Marie. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, v. 39, n. Esp, p.s3-s13, 2016.

PINTO, Gisela Maria da Fonseca; VIANNA, Claudia Coelho de Segadas. **Interpretação em Libras na aula de Matemática: um desafio para o intérprete educacional de Libras**. VII Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, 2018. Disponível em: <[http://www.sbemparana.com.br/eventos/index.php/SIPEM/VII\\_SIPEM/paper/view/584/565](http://www.sbemparana.com.br/eventos/index.php/SIPEM/VII_SIPEM/paper/view/584/565)> . Acesso em: 15 nov. 2020.

QUADROS, Ronice Müller. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC; SEESP, 2004.

QUADROS, Ronice Müller. **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice Müller. **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2007.

RODRIGUES, Suelem Maquiné. **Professores de língua portuguesa e alunos surdos do ensino médio integrado do IFAM/CMC: considerações acerca do processo inclusivo**. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, 2020.

SAITO, Daniela Satomi. **Ambientes de comunidade de prática virtuais como apoio ao desenvolvimento de neologismos terminológicos em Língua de Sinais**. 2016, 285 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SAMPIERI, Hernandez R., COLLADO, Fernandez, C., & BAPTISTA Lucio, P. **Metodologia de la Investigacion**. 6ª ed. Mexico: McGRA W - HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A., 2014. Disponível em: <<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>> . Acesso em: 06 ago. 2020.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos. Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p.485-502, 2015.

SILVA, Carla Regina Andre. **Manual para o professor:** Orientações para o exercício da docência em sala de aula regular com alunos surdos inclusos. Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/69963114-Manual-para-o-professor-orientacoes-para-o-exercicio-da-docencia-em-sala-de-aula-regular-com-alunos-surdos-inclusos.html>> . Acesso em: 15 nov. 2020.

SILVA, Camila Caroline de Lima et al.. Didática cultural surda e os métodos de ensino para atuar com o aluno surdo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5, 2018. **Anais....** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46965>>. Acesso em: 15/06/2021 13:51.

SILVA, Giselli Souza et al. A educação Bilíngue como Instrumento de Reconhecimento dos Sujeitos Surdos no Processo Ensino-Aprendizagem. In: BATISTA, Claudenilson et al. (org.). **Educação Inclusiva no Contexto Amazônico:** formação e práticas docentes entre rios e florestas. Editor: Dalmir Pacheco de Souza, 2018. p.203 – 214.

SILVA, Keli Simões Xavier; OLIVEIRA, Ivone Martins de. O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 3, p.695-712, 2016.

SILVA, Marco. Paulo Freire, Vygotsky, Freinet, Dewey e Anísio Teixeira usariam o WhatsApp!. In: PORTO, Cristiane et. al. (org.). **Whatsapp e educação:** entre mensagens, imagens e sons. EDUFBA, 2017. p.15 – 26.

SILVEIRA, Bianca. Intérprete surdo: conquistando espaço no campo de conferências no Brasil. In: ALBRES, Neiva de Aquino (Organizadora). **Libras e sua tradução em pesquisas: interfaces, reflexões e metodologias.** Florianópolis: Biblioteca Universitária UFSC, 2017. Disponível em: <[http://libras.ufsc.br/wp-content/uploads/2017/03/ALBRES-2017-Ebook\\_Libras-e-sua-traducao-em-pesquisa.pdf](http://libras.ufsc.br/wp-content/uploads/2017/03/ALBRES-2017-Ebook_Libras-e-sua-traducao-em-pesquisa.pdf)>. Acesso em: 2 abr. 2020.

SOARES, L.; SILVA, ANA PAULA ANDRE. Adaptações Curriculares para Alunos Surdos. **Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade**, v. 1, p.1-17, 2015.

SOUZA, Leigh Maria de *et al.* **Orientações para Atuação Profissional dos Tradutores/Intérpretes de Libras/Português do IF Goiano.** Goiânia, 2015. Disponível em: <[https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/ORIENTA%C3%87%C3%95ES\\_ATUA%C3%87%C3%83O\\_PROFSSIONAL\\_DOS\\_TRADUTORESINT%C3%89RPRETES\\_DE\\_LIBRAS\\_OaFcLOO.pdf](https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_ATUA%C3%87%C3%83O_PROFSSIONAL_DOS_TRADUTORESINT%C3%89RPRETES_DE_LIBRAS_OaFcLOO.pdf)> . Acesso em: 15 dez. 2019.

STREIECHEN, Eliziane Manosso *et al.* Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 39, n.1, p.91-101, jan./mar., 2017.

STREIECHEN, E. M.; KRAUSE-LEMKE, C. Análise da Produção Escrita de Surdos Alfabetizados com Proposta Bilíngue: implicações para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n4/aop6214.pdf>> . Acesso em: 10 set. 2019.

TAVARES, Cláudia Régia Gomes. **A Ergonomia e suas Contribuições para o Processo de Ensino-Aprendizagem**: uma análise das salas de aula do CEFET/RN. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortes: Autores Associados, 1986.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p.443-466, 2005.

UNESCO (1990). World Declaration on Education For All: Meeting Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand. / Declaração mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. **Jomtien**, 1990. Unesco, 1998. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por)> . Acesso em: 20 mar. 2020.

UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education, adopted by the World Conference on Special Needs Education: access and quality, **Salamanca**, 7-10 June 1994 / Necessidades Educativas Especiais: Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. Lisboa: IIE. Inovação, 7, n.º 1, separata. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em educação especial**. 2012. Disponível em: <<file:///D:/usuario%20bkp/Documents/2019%20ifam/mestrado%20MPET/ORIENTA%C3%87%C3%95ES/adrielso/Educacao%20Especial%20%20Projeto%20Pedagogico.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

VERAS, Daniele Siqueira; BRAYNER, Izabelly Correia dos Santos. Atuação Docente: Ensino de Libras no Ensino Superior. **Revista Trama**, v.14, n. 32, p.121-139, 2018.

VIEIRA, Claudia Regina. Educação de surdos: problematizando a questão bilíngue no contexto da escola inclusiva. In: MONTEIRO, Maria Inês Bacellar et al. (org.). **Relações de Ensino na Perspectiva Inclusiva**: alunos e professores no contexto escolar. – 1ed. – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014. p.187 – 209.

Yin, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “SALA INCLUSIVA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA”. Desenvolvida por **Patrícia Lucena de Lavor** mestranda do programa de Pós – Graduação *Stricto Sensu* do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico – MPET, Linha 1 – Processo Formativo de Professores no Ensino Tecnológico, na área da Educação Especial/Inclusiva, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Lúcia Tinoco Pacheco. O objetivo central do estudo é refletir, no contexto da sala inclusiva, sobre as contribuições da ergonomia e da comunicação visuoespacial na dinâmica de ensino-aprendizagem do aluno surdo, e sobre a importância do conhecimento dessas áreas para a formação de professores..

O convite a sua participação se deve à importância do levantamento de informações necessárias ao estudo e análise da pesquisa. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Caso haja interesse, sua participação e a instituição investigada poderão ser identificadas na pesquisa. Nos casos que houver a vedação da identificação, será garantindo a confidencialidade. A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora do projeto. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora. A entrevista será armazenada, em arquivos impresso, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos.

O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de contribuir com o processo formativo de professores de salas

inclusivas, espera-se que a pesquisa contribua com a construção de um projeto de qualidade profissional e social, ao mesmo tempo em que se questiona a qualidade da formação do professor, é de fundamental importância à realização de estudos científicos que corroborem para a compreensão didática do ensino de alunos surdos em salas inclusivas.

Informamos que toda pesquisa possui riscos potenciais, maiores ou menores, de acordo com a pesquisa, seus objetivos e metodologia escolhida. Na identificação de riscos durante a entrevista envolvendo o emocional, social e físico, suspenderemos momentaneamente a atividade e redirecionaremos ao segundo momento, que será previamente agendado. Os resultados serão divulgados em eventos e congressos dirigidos ao público da Educação Especial/Inclusivo, assim como, relatórios, artigos científicos direcionado a dissertação/tese. Informamos que o Termo será emitido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador. Caso haja interesse de contatar o pesquisador, segue abaixo os contatos para mais informações:

E-mail da pesquisadora: [patlavor25@gmail.com](mailto:patlavor25@gmail.com) / [patricia.lavor@ufr.br](mailto:patricia.lavor@ufr.br)  
 Telefone da pesquisadora: (95) 99133 – 4958

---

Assinatura do Pesquisador  
 IFAM/MPET

Caso haja interesse de contatar a orientadora da pesquisa, segue o contato para mais informações.

E-mail da orientadora: [lucia.tinoco@ifam.edu.br](mailto:lucia.tinoco@ifam.edu.br)

---

Assinatura da orientadora  
 IFAM/MPET

## **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DE PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_ RG nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar do estudo acima descrito, como sujeito. Declaro ter sido devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Patrícia Lucena de Lavor sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. Foi-me dada a oportunidade de fazer perguntas e recebi telefones para entrar em contato, a cobrar, caso tenha dúvidas. Fui orientado para entrar em contato com o MPET, caso me sinta lesado ou prejudicado. Foi-me garantido que não sou obrigado a participar da pesquisa e posso desistir a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Recebi uma via deste documento.

Manaus - AM, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do participante da pesquisa

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

***Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com a Coordenação do MPET:***

Av. Sete de Setembro nº 1975, CEP: 69020-120 - Centro – Manaus -AM, Brasil.

Fone - (092) 3621-6732 / E-mail: [sec.mpet.cmc@ifam.edu.br](mailto:sec.mpet.cmc@ifam.edu.br)

## Apêndice B – Roteiro da entrevista com o professor



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



### ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR

Nome (código):.....

Idade:.....Sexo: .....

Formação inicial: .....

Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( )

Se houver feito, especialização, Mestrado ou Doutora, indicar as áreas:

.....  
.....

Há quanto anos você exerce a docência: .....

Há quanto tempo você exerce a docência nesta instituição:.....

Há quanto tempo leciona em sala com aluno surdo: .....

1. Enumere três dificuldades em lecionar para turmas com alunos surdos e com a presença do intérprete de Libras
2. Enumere três pontos favoráveis em lecionar para turmas com alunos surdos e com a presença do intérprete de Libras
3. Como você organiza o espaço da sala de aula com a presença do aluno surdo?
4. Na sua opinião qual a melhor localização sua, do intérprete de Libras e do aluno surdo em sala de aula?
5. Como você organiza seu planejamento de ensino, para o atendimento do aluno surdo?
6. Como é realizado o planejamento de sua aula quando existe a figura do tradutor/intérprete de Libras? Vocês fazem o planejamento juntos?
7. Cite três estratégias que você utiliza para o ensino do aluno surdo.
8. O que pode ser melhorado na estrutura da sala de aula para otimizar a sua aula?

## Apêndice C – Roteiro da entrevista com o intérprete em Libras



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



### ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O INTÉRPRETE EM LIBRAS

Nome (código):.....

Idade:.....Sexo: .....

Formação inicial: .....

Formação em Libras: .....

Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( )

Se houver feito, especialização, Mestrado ou Doutora, indicar as áreas:

.....  
.....  
.....

Há quanto anos você exerce a função como intérprete de Libras? .....

Há quanto tempo você exerce a função de intérprete de Libras nesta instituição:.....

1. Na sua opinião, qual a melhor localização sua, do professor e do aluno surdo dentro na sala de aula?
2. Quais estratégias educacionais visuais poderiam favorecer o aprendizado do aluno surdo?
3. Quais estratégias educacionais que poderiam desfavorecer o aprendizado do aluno surdo?
4. Como o professor pode colaborar com o seu processo de interpretação de Libras?
5. Como você pode colaborar com o professor para o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo?
6. Como você pode colaborar com o aluno surdo para o seu processo de aprendizagem?
7. Na sua opinião está havendo comunicação entre o professor, você e o aluno surdo?
8. O que pode ser melhorado na estrutura da sala de aula que possa otimizar a sua tradução da Libras para o aluno surdo?

## Apêndice D – Roteiro da entrevista com o aluno surdo



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



### ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O ALUNO SURDO

Nome (código):.....

Idade:.....Sexo: .....

Nível de ensino: ..... Ano/Série: .....

Curso:.....

Utiliza algum recursos para a comunicação? Se sim, qual?.....

1. Na sua opinião, qual a melhor localização sua, do professor e do intérprete de Libras dentro na sala de aula para que você possa ter acesso os conteúdos ministrados?
2. Como os materiais/conteúdos apresentados pelo professor e pelo intérprete de Libras podem ser melhor apresentados/comunicados para o seu aprendizado?
3. Na sua opinião, o que pode não colaborar com o seu processo de ensino e aprendizagem em sala de aula?
4. Como é a sua comunicação com os professores em sala de aula?

Ótimo	Bom	Indiferente	Regular	Ruim

5. Como é a sua comunicação com o intérprete de Libras em sala de aula?

Ótimo	Bom	Indiferente	Regular	Ruim

6. Como é a sua comunicação com os outros alunos em sala de aula?

Ótimo	Bom	Indiferente	Regular	Ruim

7. O que pode ser melhorado **na estrutura da sala de aula** para o seu aprendizado?

## Apêndice E – Roteiro da entrevista com o aluno ouvinte



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



### ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O ALUNO OUVINTE

Nome (código):.....

Idade:.....Sexo: .....

Nível de ensino: ..... Ano/Série: .....

1. Na sua opinião, qual a melhor localização sua dentro na sala de aula para o professor, para o intérprete de Libras?
2. Enumere três vantagens da presença do aluno surdo em sala de aula:
3. Enumere três desvantagens (se houver) da presença do aluno surdo em sala de aula:
4. Como você avalia a sua comunicação com os alunos surdos em sua sala de aula?

Ótimo	Bom	Indiferente	Regular	Ruim

5. O que pode ser melhorado **na estrutura da sala de aula** para otimizar o aprendizado de todos os alunos?

## Apêndice F – Ficha de validação de produto educacional



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO



### FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL

<b>Título:</b> Sala Inclusiva: contribuições para formação de professores no contexto da surdez.
<b>Objetivo:</b> Apresentar um produto educacional oriundo da pesquisa “Sala Inclusiva para o Ensino-Aprendizagem do Aluno Surdo: uma proposta didática”.
<b>Autora:</b> Patrícia Lucena de Lavor – PPGET/IFAM
<b>Orientadora:</b> Prof <sup>ta</sup> . Dr <sup>a</sup> . Maria Lúcia Tinoco Pacheco - PPGET/IFAM

Prezado participante,

Ao cumprimentar V.Sa., solicito sua opinião e contribuição para validação da proposta apresentada referente ao Caderno Temático no contexto pedagógico para formação de professores, material produzido a partir dos estudos do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico – IFAM.

Caso queira, faça comentários das frases afirmativas.

**Marque um X** nos itens abaixo, utilizando uma **escala de avaliação de 1 a 4**, usando a enumeração correspondente aos referidos termos: **1** (discordo); **2** (discordo parcialmente); **3** (concordo parcialmente); e **4** (concordo), em relação as afirmações apresentadas:

#### **Estrutura, conteúdos e impressões gerais.**

Nº.	FRASES AFIRMATIVAS	1	2	3	4
01	A proposta possui clareza em sua exposição, além de ser útil e importante.				
02	Os conteúdos apresentados podem auxiliar o professor na sua prática em sala de aula.				
03	Na elaboração dos textos apresentados a linguagem está condizente com o propósito do material e com o público-alvo.				
04	A organização e estética estimulará a exploração do material.				
05	O formato de apresentação em unidade temática que orienta a construção gradual do material apresenta caráter pedagógico que situa o leitor.				
06	Em relação às dicas de filmes referentes temática são importantes e podem contribuir para que o professor possa aprofundar sobre a temática explorada.				

O Caderno Temático está organizado a partir de unidades temáticas que se articulam e se completam como forma de contribuir com a formação continuada de professores. Com base nessa ideia, **contribua** avaliando as questões que seguem, usando a enumeração correspondente aos termos: **1** (discordo); **2** (discordo parcialmente); **3** (concordo parcialmente); e **4** (concordo). Após isso, contribua, se assim desejar, apresentando sugestões de mudanças ao trabalho.

Critérios de Avaliações	1	2	3	4
Os conteúdos apresentados no interior do caderno temático dão conta do assunto proposto.				
A cada unidade temática os textos contemplam o contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com discussões ricas e didáticas, o que permite o professor ter clareza de informações a respeito das discussões propostas.				
O material disponibilizado está didaticamente apresentável e bem distribuído, permitindo ao professor ter acesso às informações facilmente.				
O caderno temático poderá contribuir com a formação de professores no contexto da surdez.				

### **PARECER SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL**

Aprovado ( ) Reprovado ( )

