



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**PERCEPÇÕES DE UMA ESTUDANTE SURDA SOBRE SUAS VIVÊNCIAS  
NO ENSINO MÉDIO**

VITOR DE SOUZA DIAS

São Carlos  
2023

VITOR DE SOUZA DIAS

**PERCEPÇÕES DE UMA ESTUDANTE SURDA SOBRE SUAS VIVÊNCIAS  
NO ENSINO MÉDIO**

Orientadora: Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação Especial.

Apoio Financeiro: Capes

São Carlos  
2023

Dias, Vitor de Souza

Percepções de uma estudante surda sobre suas vivências no ensino médio / Vitor de Souza Dias -- 2023.  
105f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos,  
campus São Carlos, São Carlos  
Orientador (a): Lara Ferreira dos Santos  
Banca Examinadora: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Lilian  
Cristine Ribeiro Nascimento  
Bibliografia

1. Educação especial. 2. Ensino médio. 3. Educação de surdos. I.  
Dias, Vitor de Souza. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas Programa de Pós-  
Graduação em Educação Especial

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Vitor de Souza Dias, realizada em 30/05/2023.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos (UFSCar)  
Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)  
Profa. Dra. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento (UNICAMP)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

No mesmo instante em que recebemos pedras em nosso caminho, flores estão sendo  
plantadas mais longe. Quem desiste não as vê.

William Shakespeare

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer imensamente à minha orientadora Lara Ferreira dos Santos, pois creio que tenha sido um pilar fundamental em todos os aspectos para o desenvolvimento desta pesquisa. Se fosse alguém diferente, afirmo com toda a certeza, eu não chegaria até onde cheguei, e agradeço muito por todo carinho, respeito e compreensão que teve neste processo.

Aos meus colegas pesquisadores, André e Milena, que me acompanharam durante todo o mestrado; especialmente a Milena que por grande parte do tempo esteve junto nesta caminhada, compartilhando ideias, dando apoio e sempre me auxiliando nas dúvidas, independente do momento que fosse.

Ao grupo de pesquisa GPSABilíngue que, em diversos momentos, trouxe contribuições valiosas que agregaram de forma muito positiva durante todo o processo desta pesquisa. Também gostaria de agradecer a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro durante todo o desenvolvimento desta pesquisa.

Às professoras convidadas para a Banca de qualificação e defesa, Cristiana Lacerda e Lilian Nascimento, peças fundamentais para que esta pesquisa fosse desenvolvida, com discussões valiosas, feitas sempre com muito cuidado e carinho, sobretudo na qualificação. Também gostaria de agradecer a professora Jeane Mari Sant Ana Spera, por ter realizado um trabalho incrível e carinhoso na revisão desta pesquisa.

Às minhas amigas Giovana, Renata e Victória, que participaram de forma direta e indireta de todo este processo; em especial Giovana e Victória que, independente de qualquer circunstância, sempre me ofereceram apoio e boas risadas que proporcionaram leveza em todo este caminho.

Aos meus sogros, Eva e Alípio, que sempre estiveram ativamente me acompanhando durante toda essa jornada, abrindo suas portas em diversos momentos, com ajuda, palavras de incentivo ou conversas em alguns domingos... às 6h da manhã.

A Isis, Pandora e Vênus, minhas três gatinhas, que me proporcionaram durante todo esse tempo muito amor, carinho e por diversas vezes promoveram momentos de paz, afeto, carinho e descanso.

Aos meus tios e prima Cleusa, Fernanda e Gilberto; sei que, mesmo com pouco contato e encontros esporádicos, torcem por mim e sempre que possível oferecem carinho e apoio.

Não posso deixar de agradecer meus avós Aparecida, Geraldo, João e Ofélia. Em especial a minha avó Ofélia. A vida fez com que não me acompanhasse por todo esse caminho, mas até o momento que consegui se fazer presente foi incrível, você foi e sempre será minha segunda mãe! Saudades.

À minha família, Vera, Norberto, Mayara, Hugo e Bernardo, pelo apoio e incentivo constantes, com muita preocupação, carinho e cuidado.

Ao Daniel, meu parceiro de vida, que, mesmo quando eu não acreditava, acreditou em mim e segurou minha mão. Preciso agradecer imensamente por todo afeto, carinho e respeito, não somente durante este processo da pesquisa.

## RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar, junto a uma estudante surda formada no ensino médio, suas percepções acerca da acessibilidade nessa etapa educacional. Diante das propostas educacionais bilíngues, previstas no Decreto 5.626/2005 e na Lei 14.191/2021, e com a presença de profissionais tradutores e intérpretes de Libras, espera-se que as escolas estejam preparadas para receber esses alunos de forma adequada, especialmente no ensino médio, cujo objetivo é preparar o aluno para sua vida profissional e também para o ingresso na universidade. Todavia nem sempre os docentes têm a preparação necessária para tal, o que pode prejudicar a acessibilidade e a aquisição de conhecimentos, bem como impactar nas escolhas futuras do aluno surdo. Assim, esta é uma pesquisa qualitativa, cujo instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada realizada *online*. A participante é uma jovem surda, formada há três anos no ensino médio, em um Instituto Federal de São Paulo, no estado de São Paulo, que atualmente cursa pedagogia em uma universidade do mesmo estado. Foram realizadas duas entrevistas, que buscaram compreender o que essa estudante entendia por acessibilidade e o que influenciou suas afinidades por disciplinas/áreas de conhecimento. Foram construídas três categorias de análise, que versam sobre: acessibilidade no ensino médio, afinidade disciplinares e relações escolares. As análises revelaram que existem estratégias possíveis de ser realizadas por docentes, como a utilização de mapas conceituais e imagens relacionadas a conceitos, a fim de tornar a aula mais visual e acessível. Notou-se também que o fator afetividade é fundamental em relação às afinidades com as disciplinas e às relações interpessoais na escola. Espera-se, a partir deste estudo, corroborar com novos estudos nessa área da educação especial e da educação de surdos, essencialmente na temática de acessibilidade para estudantes surdos no ensino médio, ainda carente de discussões aprofundadas.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Ensino médio; Acessibilidade; Educação de surdos; Surdez.



## ABSTRACT

The aim of this study is to analyze, together with a deaf student who has completed high school, their perceptions regarding accessibility in this educational stage. In light of the bilingual educational proposals outlined in Decree 5,626/2005 and Law 14,191/2021, and with the presence of sign language interpreters and translators, it is expected that schools are prepared to adequately accommodate these students, particularly in high school, which aims to prepare students for their professional life and university entrance. However, educators do not always possess the necessary preparation for this, which can hinder accessibility and knowledge acquisition, as well as impact the future choices of deaf students. Thus, this is qualitative research utilizing semi-structured online interviews as the data collection instrument. The participant is a young deaf individual, who graduated from high school three years ago at a Federal Institute in São Paulo, Brazil, and currently studies pedagogy at a university in the same state. Two interviews were conducted to understand this student's perception of accessibility and the factors influencing their subject-related preferences and areas of interest. Three analytical categories were developed, covering: accessibility in high school, subject-related affinities, and school relationships. The analyses revealed that educators can implement strategies, such as using conceptual maps and images related to concepts, to enhance visual and accessible teaching. Additionally, the affective factor was noted to be crucial in relation to subject preferences and interpersonal relationships in school. This study is expected to contribute to further research in the field of special education and deaf education, particularly concerning accessibility for deaf students in high school, an area that still lacks in-depth discussions.

**Keywords:** Special education; High school; Accessibility; Deaf education; Deafness.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Revisão Teórica .....	26
Quadro 2: Temas Recorrentes nas Entrevistas.....	55
Quadro 3: Primeiro trecho da entrevista .....	57
Quadro 4: Segundo trecho da entrevista .....	57
Quadro 5: Terceiro trecho da entrevista.....	58
Quadro 6: Quarto trecho da entrevista .....	60
Quadro 7: Quinto trecho da entrevista .....	61
Quadro 8: Sexto trecho da entrevista .....	62
Quadro 9: Sétimo trecho da entrevista.....	63
Quadro 10: Oitavo trecho da entrevista .....	65
Quadro 11: Nono trecho da entrevista .....	65
Quadro 12: Décimo trecho da entrevista .....	66
Quadro 13: Décimo primeiro trecho da entrevista.....	67
Quadro 14: Décimo segundo trecho da entrevista .....	69
Quadro 15: Décimo terceiro trecho da entrevista .....	71
Quadro 16: Décimo quarto trecho da entrevista .....	71
Quadro 17: Décimo quinto trecho da entrevista .....	74
Quadro 18: Décimo sexto trecho da entrevista .....	75
Quadro 19: Décimo sétimo trecho da entrevista.....	75
Quadro 20: Décimo oitavo trecho da entrevista .....	77
Quadro 21: Décimo nono trecho da entrevista .....	78
Quadro 22: Vigésimo trecho da entrevista.....	78
Quadro 23: Vigésimo primeiro trecho da entrevista.....	79
Quadro 24: Vigésimo segundo trecho da entrevista .....	79
Quadro 25: Vigésimo terceiro trecho da entrevista .....	81
Quadro 26: Vigésimo quarto trecho da entrevista .....	82

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Libras	Língua Brasileira de Sinais
ASL	American Sign Language (Língua de Sinais Norte Americana)
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
IES	Instituto de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
NEE	Necessidades Educativas Especiais
TILS	Tradutor Intérprete de Libras
TILSP	Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa
IE	Intérprete Educacional
EAM	Escala de Ansiedade à Matemática
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
BTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
OBS	Open Broadcaster Software
WORD	Microsoft Word
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	10
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS</b> .....	18
1.1. Panorama atual: o que dizem as pesquisas sobre o Ensino médio para surdos .....	24
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>ALUNOS SURDOS E SUAS VIVÊNCIAS</b> .....	37
2.1 Relações sociais de surdos e seu aprendizado .....	38
2.2 Visualidade .....	41
2.2.1 O ensino de estudantes surdos .....	45
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	50
3.1 Contexto da pesquisa e participante .....	51
3.2 Coleta de dados e local .....	53
3.3 Equipamentos e materiais .....	54
3.4 Transcrição e Análise dos dados .....	54
3.5 Contextualizando os dados .....	55
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ENSINO MÉDIO</b> .....	57
4.1 Acessibilidade no ensino médio .....	57
4.2 Afinidades com as Disciplinas .....	69
4.3. Relações escolares .....	73
4.4 Algumas considerações sobre o processo .....	81
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	83
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	86
<b>ANEXOS</b> .....	99

## APRESENTAÇÃO

A área da surdez sempre me chamou muita atenção, sobretudo durante todo o meu ensino médio, quando convivi com um colega surdo na mesma sala, acompanhando de perto todo o seu processo de ensino. Ele não utilizava a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como comunicação, havia realizado o implante coclear e se relacionava através do português oral. Nessa condição, havia muita dificuldade de aprendizado e também auditiva. Sempre era necessário que os professores ficassem próximos a ele no momento das explicações.

Essa experiência, de certa forma, me impulsionou a ingressar no curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua de Sinais/Língua Portuguesa na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Foi nesse ambiente que aprendi a Libras e, durante o aprendizado dessa língua e dessa profissão, descobri diversas possibilidades profissionais e obtive cada vez mais contato com diversos sujeitos surdos e sua comunidade. Então percebi inúmeras possibilidades de estudos e, nesse momento, me encontrei.

Durante esse caminho acadêmico, tive a oportunidade de realizar uma iniciação científica, em que pesquisei especificamente sobre a tradução de uma escala de ansiedade a matemática (EAM) para alunos surdos, a qual, futuramente, com novas versões de traduções, seria aplicada em escolas bilíngues. Como consequência, esse foi o tema de meu trabalho de conclusão de curso (TCC).

Porém, mesmo que eu tivesse afinidade por toda a área que envolve a tradução, foi durante a disciplina do estágio supervisionado que eu pude perceber que era dentro das salas de aula que eu gostaria de estar e ser a diferença para os alunos surdos, fornecendo melhorias aos que eventualmente ali estariam, colocando em prática tudo o que eu havia estudado nos últimos anos.

Todas as minhas vivências durante o estágio na interpretação educacional foram decisivas para que esta pesquisa se iniciasse. Foi nesse ambiente que vivenciei toda a realidade e dificuldade enfrentada cotidianamente pelos alunos surdos, não só pelas relações estremecidas entre aluno surdo, professor e intérprete de Libras, mas principalmente pela ausência de estratégias metodológicas que favorecessem a aprendizagem de alunos surdos e ouvintes. Essas estratégias propiciam aos docentes criar um contexto educacional inclusivo favorável ao aprendizado desses alunos.

Com o fim da minha graduação, realizei trabalhos na área de interpretação em congressos/eventos científicos, e também tive a oportunidade de atuar em algumas escolas como intérprete educacional.

Logo em seguida tive a oportunidade de ingressar no programa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – UFSCar (PPGEEs), com a intenção de aprofundar minhas reflexões e conhecimentos sobre as temáticas mencionadas anteriormente. Também nesse período conheci novos autores e participei de importantes discussões no Grupo de Estudos Surdez e Abordagem Bilíngue.

Devido às minhas experiências vivenciadas no estágio da graduação, optei por focar o olhar para a inclusão de alunos surdos no ensino médio, desde os aspectos fornecidos pelos professores até a descoberta dos impactos dessa inclusão nas afinidades com as disciplinas particulares (exatas, biológicas, humanas) junto aos alunos surdos. Alguns questionamentos levantados nortearam a pesquisa:

- I. Qual a perspectiva do próprio aluno surdo a respeito da acessibilidade e inclusão (nas disciplinas que são ministradas por diferentes professores e didáticas)?
- II. Como se dão as relações entre os sujeitos (TILS, alunos surdos e professores) inseridos nesses ambientes escolares?
- III. Quais são as impressões que o próprio aluno surdo do ensino médio tem a respeito do que provoca seu interesse pelas áreas de conhecimentos (biológicas, exatas e humanas)?
- IV. De acordo com o aluno, suas possíveis escolhas pelas áreas de conhecimentos (cursos) têm relação com a escolha pelo ingresso no ensino superior (caso deseje ingressar em universidades)?

Assim, apresento como objetivo geral analisar, junto a uma estudante surda já formada no ensino médio, suas percepções e considerações acerca da acessibilidade nessa etapa educacional. Como objetivos específicos pretendo: analisar de que forma a acessibilidade contribuiu para a percepção da estudante acerca do tema nessa etapa educacional; investigar sobre suas percepções acerca das relações interpessoais com outros colegas de escola/professores/intérpretes de Libras; compreender suas afinidades com as disciplinas ofertadas no ensino médio; identificar as percepções da estudante sobre o exercício da proposta bilíngue nos espaços escolares.

Para expor e discutir os aspectos apresentados, o desenvolvimento geral desta dissertação está organizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo foram introduzidas temáticas como: a educação bilíngue no contexto da educação inclusiva, as Leis e Decretos que envolvem o assunto e também discussões sobre a atuação dos tradutores e intérpretes de Libras, especificamente em instituições educacionais inclusivas.

O segundo capítulo apresenta conceitos sobre as relações sociais que fazem parte da realidade de sujeitos surdos e também aborda o conceito de aprendizagem, com base em Pino (2005), Santos (2007), Cruz (2010), Lacerda e Lodi (2010) e Cappellini (2019). De modo panorâmico, foi exposto o conceito de visualidade, com enfoque em pessoas surdas, a partir dos pressupostos de Vygotsky (1991), Belmiro (2000), Jobim e Souza (2000), Quadros e Pizzio (2007), Campello (2008), Peluso e Lodi (2015) e Kawase (2020).

Já no terceiro capítulo apresenta-se todo o percurso metodológico que envolve a pesquisa. E, no quarto capítulo, encontram-se as análises dos dados que foram coletados, com o intuito de apresentar ao leitor os resultados deste estudo e discussões atuais sobre a temática proposta.

Por fim, apresentamos as considerações finais.

## INTRODUÇÃO

A política educacional adotada com a eleição de Fernando Henrique Cardoso – definida a partir do cenário histórico, político e econômico – resulta na nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9349/96) que reformula a estrutura e organização do sistema educacional brasileiro. A principal mudança organizacional na educação nacional é a sua divisão em dois níveis básicos: a Educação Básica, que compreende os nove anos do ensino fundamental **mais os três anos do ensino médio**; e a Educação Superior. (VIAMONTE, 2011, p. 6, grifos nossos)

O ensino médio é a temática central a ser discutida para o desenvolvimento desta pesquisa. Segundo Nora Krawczyk (2011), o ensino médio, que representa os últimos 4 ou 3 anos da educação básica, é considerado o mais discutível, visto ser esse o período em que há mais dificuldades quando se pretendem definir as políticas que comporiam essa etapa educacional. A autora também salienta que o ensino médio não é uma etapa da escolarização bem definida, a não ser apenas pelo período de acesso, seja para a formação profissional seja para a universidade (KRAWCZYK, 2011).

O ensino médio público do Brasil foi se expandindo de uma forma mais significativa desde meados dos anos de 1990, porém sua obrigatoriedade foi realizada com base na Emenda Constitucional nº 59/2009, através do governo federal, que ampliou a faixa de obrigatoriedade escolar para a faixa dos 6 aos 17 anos (KRAWCZYK, 2011, p. 757):

O currículo do ensino médio sempre foi um campo de disputa entre diferentes projetos sociais, que concorrem pela apropriação de parcela do conhecimento socialmente produzido, e entre distintos grupos profissionais, pelo seu potencial de ampliação da inserção no mercado de trabalho.

No ano de 2011, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação tinha a visão do ensino médio como uma etapa que consolidava a educação básica, na qual os alunos se aprimoravam como seres humanos, aprofundando os conhecimentos que foram adquiridos no ensino fundamental, de modo a continuar seu aprendizado, e também preparando esses sujeitos para a cidadania e o trabalho (VIAMONTE, 2011).

Visto isso, no que se refere à educação profissional, com algumas reformas realizadas pelo Decreto nº 2.208/97, o ensino foi reiterado como um ensino com enfoque na classe trabalhadora, sendo algo “alternativo” ao ensino médio “tradicional”. (CIAVATTA; RAMOS, 2011)



Já por volta dos anos de 2009, a mídia passou a divulgar a integração entre o ensino médio e o ensino profissional, e “ênfatisa a importância da educação profissional para as necessidades do mercado e dos alunos” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 33). A partir dessa integração da educação profissional ao ensino médio, observou-se, com o passar dos anos, que o ensino médio estava se transformando em ensino profissionalizante, com o objetivo de preparar os jovens para ingressar diretamente no mercado de trabalho, como uma alternativa ao prosseguimento dos estudos, no ensino superior (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

[...] a integração da educação profissional ao ensino médio mediante a suposição de que a vinculação do ensino médio ao mercado de trabalho e a obtenção imediata de uma profissão o tornaria mais atrativo aos jovens. Quanto ao ensino médio não integrado, seriam necessárias inovações curriculares que nele incorporassem questões vinculadas à vida produtiva (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 33)

Apesar de já haver uma polêmica com relação aos objetivos do Ensino Médio no percurso acadêmico dos estudantes, novas discussões surgem mediante a publicação da Lei n. 13.415/2017, que instaura o Novo Ensino Médio. Embora date de 2017, a referida lei foi implementada apenas em 2022. Segundo o Ministério da Educação, essa lei

[...] alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (MEC, 2023).

Diante do exposto, Silva e Boutin (2018) alertam para os problemas intrínsecos a essas alterações não apenas relacionadas à carga horária, mas também à proposta de um itinerário de flexibilização disciplinar/curricular, que apresenta cinco trajetórias a depender da infraestrutura e orçamento da unidade escolar em questão (SEDUC, 2020). Em relação a esse itinerário/trajetória formativo, o estudante terá a oportunidade de escolher entre cinco áreas de conhecimentos para se aprofundar. Dentre as possibilidades estão as temáticas das áreas de humanas, matemática, linguagem, ciência e formação profissional técnica.

Somado a essas alterações propostas no ensino médio, menciono ainda o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, criado no ano de 1998, que apresenta como uma de suas funções a possibilidade de garantir o acesso a universidades públicas. O exame consiste em o candidato associar saberes, os quais foram apropriados durante o seu percurso escolar (BRIEGA, 2017). No que se refere à acessibilidade dos estudantes surdos nesse exame, Briega ressalta que:

Isso representa então uma série de recursos que estão incluídos em um ‘kit’ acionado assim que o declarante indica possuir algum tipo de deficiência ou outra condição cabível ao atendimento diferenciado. Da mesma maneira, os inscritos no Enem em condição linguística diferenciada, ocasionada pela surdez ou deficiência auditiva, tem a possibilidade de requerer o ILS, a leitura labial ou o guia-intérprete para quem se identifica com surdocegueira. É pela associação de recursos que esse então participante tem acesso ao exame, como que unindo uma colcha de retalhos, tecida de informações imprescindíveis. A posição ocupada pelo ILS em exames e provas não é clara o suficiente devido sobretudo aos aspectos linguísticos que situam esse profissional como um recurso (ainda que humano) com limitações quanto a sua interferência na realização da prova. Uma vez formulado o exame, na estrutura padrão da TRI e da avaliação em si, o rendimento real da interpretação está comprometido. Isso porque o conjunto de regras com as quais se opera o Enem é, por si só, uma barreira para aqueles que demandam um outro modo de funcionamento, seja pela leitura em condição diferenciada ou pela presença de mediadores comunicacionais. (BRIEGA, 2017, p. 52)

Com isso, compreendemos que tais aspectos e discussões mostram-se relevantes na atualidade, especialmente por ser o ensino médio o pano de fundo desta pesquisa, mas tal discussão foge do escopo deste estudo. Cabe a nós, neste estudo, apresentar as dificuldades encontradas e contextualizar essa etapa educacional, considerando também a presença de alunos surdos e o período de vida em que se encontram – a adolescência.

No que se refere a essa etapa da vida, Macedo et al. (2012) destacam a adolescência como uma fase em que não acontecem somente mudanças biológicas nos corpos desses jovens, mas também modificações referentes ao psíquico. Durante essa fase “os jovens fazem uma profunda revisão de seu mundo interno e experiências infantis, buscando dar conta das transformações físicas da puberdade e da demanda de trabalho psíquico que invade seu território” (MACEDO et al., 2012, p. 18). Os autores também destacam que, além das diversas mudanças corporais, psíquicas e também de suas descobertas sexuais, os adolescentes recebem fortes influências de criação, época, contexto e cultura. Desse modo, qual deve ser a posição das instituições diante desses jovens? Segundo Miura et al. (2018, p.

3), a “[...] escola como espaço de acolhimento, cuidado e prevenção deve oferecer suporte aos alunos adolescentes em desenvolvimento biopsicossocial.”

Além do ensino médio nas escolas regulares, lembramos também de outro espaço que oferta o ensino médio: os Institutos Federais (IFs). Os IFs foram instituídos em 2008, a partir da Lei no. 11.892, e são

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

E ainda têm como um de seus objetivos “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008, s/p.). Sobre esse aspecto, Pacheco (2020) comenta:

Tem como objetivos atuar na formação inicial, no ensino médio integrado à formação profissional, na graduação, preferencialmente, tecnológica e na pós-graduação. Entretanto, estas diferentes modalidades têm de dialogar entre si, procurando estabelecer itinerários formativos possibilitando reduzir as barreiras entre níveis e modalidades, que dificultam a continuidade da formação dos educandos especialmente os oriundos das classes trabalhadoras e excluídos. Preconizam a atuação junto aos territórios e populações com vulnerabilidade social objetivando integrá-las à cidadania e aos processos de desenvolvimento com inclusão (p. 7).

Trazemos aqui a realidade dos IFs por se tratar do pano de fundo desta pesquisa, já que compreender os objetivos e propósitos do ensino médio nesses espaços faz-se necessário para contextualizar o lugar de fala do sujeito participante.

De forma breve, apresentamos aqui alguns dados sobre o IFSP, local de onde a participante deste estudo expõe suas percepções. Reconhecido devido ao seu ensino gratuito, o Instituto Federal de São Paulo foi fundado no ano de 1909 e passou por inúmeras mudanças em seu percurso histórico, desde sua nomenclatura até as questões estruturais. Atualmente o Instituto oferece não só cursos técnicos como também ensino médio, cursos de formação inicial e continuada. Em geral, oferece uma estrutura sólida com professores com formação em pós-graduação (mestres e doutores em suas áreas), com núcleos de acessibilidade (IFSP, 2023).

Compreendemos que, nos IFs, o ensino médio, embora nitidamente seja mais voltado à profissionalização e entrada no mercado de trabalho, por abrigar também cursos de graduação e pós-graduação, pode atrair seus estudantes para a trajetória acadêmica, mostrando-se, de fato, um espaço plural e de muitas possibilidades.

## CAPÍTULO 1

### EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Para iniciarmos nossas discussões acerca da educação de surdos e das possibilidades de oferta de ensino bilíngue e inclusivo de qualidade, não podemos deixar de mencionar o contexto de surgimento desta temática: a educação especial.

A educação especial, inserida em um contexto da educação do Brasil, segundo Leite (2004),

[...] pode ser definida como uma área peculiar de ensino que necessita de instrumental, aparelhagem, equipamentos e recursos pedagógicos especiais para efetivação do processo de ensino e de aprendizagem, oferecendo, dessa maneira, o suporte necessário para que cada aluno consiga acessar o currículo escolar comum, ou seja, se beneficiar dos conhecimentos dados em sala de aula e possa, a partir do desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, se apropriar desses conhecimentos (LEITE, 2004, p. 131).

Para além dessa definição, as escolas regulares e, essencialmente, a educação especial necessitam facilitar aos alunos com deficiência a participação nas diversas relações interpessoais, possibilitando seu desenvolvimento (LEITE, 2004).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) orienta para a inclusão de todo e qualquer aluno no sistema regular de ensino, de modo a assegurar os processos de ensino e aprendizagem de maneira igualitária, e atender as especificidades de cada aluno. Nesse contexto, insere-se também a educação de surdos.

Lodi (2013), em uma discussão sobre o documento anteriormente citado, aponta que, embora a educação de surdos esteja inserida no contexto da educação especial, o tema mostra-se polêmico, visto se compreender que o que marca as diferenças educacionais do aluno surdo são a língua utilizada e a cultura dessa comunidade, configurando, assim, a educação de surdos como campo específico de conhecimento.

Dito isso, apontaremos a seguir, de forma breve, como a educação de surdos se desenvolveu e seus aspectos na atualidade.

Estudos envolvendo a população surda em níveis psicológicos, linguísticos e educacionais são recentes e foram impulsionados: (i) pela luta histórica dos surdos para o reconhecimento social e legislativo de sua língua e cultura (BRITO; NEVES; XAVIER,

2013); (ii) pela parceria de pesquisadores junto dessa comunidade a fim de promover uma educação bilíngue, em que a língua de sinais seja considerada como língua de instrução e a língua majoritária (o português) na modalidade escrita seja a segunda língua (SANTOS, 2014); e (iii) por uma série de documentos legais – em nível internacional e nacional – que fizeram com que essa comunidade fosse reconhecida atualmente como uma comunidade sociolinguística minoritária. No Brasil temos principalmente a Lei nº10.436 de 2002, o Decreto nº5.626 de 2005, a Lei Brasileira de Inclusão nº13.146 (LBI), de 2015, Lei nº 12.319 que regulamenta a profissão do tradutor e intérprete de Libras (TILS), de 2010 e a Lei 14.191 do ano de 2021.

Com uma maior visibilidade da Língua Brasileira de Sinais, doravante Libras, no país, conforme se vê nos aspectos apontados, começou-se a implementar políticas públicas que buscavam atender a direitos previstos para a comunidade surda, conforme a Lei Federal nº 10.436/02, que reconhece a língua de sinais como forma legítima de “comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002).

Em seguida, regulamentando a Lei Federal 10.436, o Decreto Federal nº 5.626/05 é deliberado, incluindo a obrigatoriedade da disciplina de Libras em cursos que formam professores e fonoaudiólogos e a certificação de profissionais por meio de exames nacionais de proficiência da língua (BRASIL, 2005). Esse decreto assegurou ainda que as instituições Federais de ensino devem garantir obrigatoriamente acesso aos conteúdos curriculares, informação e comunicação aos alunos surdos presentes através da Libras, endossando o atendimento das necessidades educacionais a esses indivíduos e fazendo com que as instituições de ensino privadas, públicas, municipais e estaduais do sistema de ensino federal seguissem as mesmas orientações (BRASIL, 2005). A esse respeito, segundo o Art. 22 do Decreto 5.626,

[...] escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Já em 2010, a Lei nº 12.319/10 regulamentou o exercício da profissão de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa no país em diversas áreas, incluindo o âmbito

educacional, cenário em que se espera que o intérprete atue no sentido de “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” (BRASIL, 2010).

Considerando os aspectos jurídicos que se relacionam com leis e decretos voltados especificamente para o âmbito da surdez, é importante mencionar a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, do ano de 2015, que busca promover uma maior qualidade de vida para as pessoas com deficiência. Essa lei foi um dos passos jurídicos importantes para a validação de propostas voltadas para o âmbito legislativo da educação especial e de pessoas com deficiência em geral (BRASIL, 2015; LÔBO, 2016).

Atualmente houve ainda uma atualização referente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, no que se refere à educação de surdos como uma modalidade de ensino agora independente. Anteriormente era incluída no âmbito da educação especial. Entende-se que a educação bilíngue configura-se a partir do ensino da Libras como primeira língua e do português, em sua modalidade escrita, como segunda língua, para alunos surdos, e que o ensino seja em escolas comuns ou em polos de educação para sujeitos surdos (BRASIL, 2021).

Considerando esses aspectos, é importante ressaltar que o bilinguismo vai além de o sujeito surdo ter a Libras como sua primeira língua (L1) e o português na sua modalidade escrita como sua segunda língua (L2), pois, segundo Tostes e Lacerda (2020, p.550), “bilíngue não é só aquele que tem a língua de sinais como sua língua, enquanto a língua majoritária se constitui como segunda língua, mas essencialmente coloca-se num espaço singular entre contextos linguísticos, desenvolvendo uma competência discursiva e cultural para transitar entre eles.”

Assim, com a constante expansão da Libras e do número de profissionais atuantes (por meio de políticas públicas) no contexto da inclusão escolar, a matrícula e a presença de alunos com deficiência (incluindo a surdez) crescem diariamente em escolas de ensino regulares (PEDROSO; DIAS, 2011).

Segundo o resumo técnico, o censo escolar da educação básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2021, p. 36):

O percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para a maioria das etapas de ensino. Com exceção da EJA, as demais etapas da educação básica apresentam mais de 90% de alunos

incluídos em classes comuns em 2021. A maior proporção de alunos incluídos é observada na educação profissional subsequente/concomitante, com inclusão de 99,5%. O maior aumento na proporção de alunos incluídos, entre 2017 e 2021.

Visto isso, desde a publicação do Decreto n. 5.626, pesquisadores têm se debruçado sobre as discussões acerca do conceito de educação bilíngue para surdos. Tempos antes, Skliar (1998, p. 54) afirmava que “A aplicação do termo bilinguismo na área da educação dos surdos deveria aludir à sua acepção pedagógica, isto é, à ideia de educação bilíngue, ao direito dos sujeitos que possuem uma língua minoritária de serem educados nessa língua”. Portanto, compreende-se que é somente por meio dessa língua que os sujeitos surdos têm acesso ao conhecimento, à identidade de sua própria comunidade e aos seus aspectos culturais, para que, com essa base linguística já estabelecida, possam iniciar o processo de aprendizagem de sua segunda língua, a língua portuguesa, na modalidade escrita, e assim se desenvolver de uma forma plena (SANTOS, 2014).

Desse modo, de acordo com Skliar (1998), obrigar indivíduos a utilizar uma língua que seja diferente da sua contribui para que sejam vítimas de uma imposição. Portanto, a educação bilíngue para surdos é um caminho importante para educação de sujeitos surdos. Segundo Morais e Martins (2020), no processo da educação bilíngue de crianças surdas, a língua de sinais é elemento constitutivo da aprendizagem, razão pela qual os autores afirmam que esse processo é o mesmo do das crianças ouvintes, com a seguinte inversão: os alunos surdos adquirem “a língua de sinais como primeira língua, ou língua matriz, e o português como sua segunda língua, ou língua adicional” (p.4-5).

A proposta bilíngue tem sido desenvolvida por meio de mudanças curriculares propostas juntamente com pesquisadores surdos do âmbito acadêmico, buscando uma reorganização e uma ação mais efetiva para a entrada da Libras dentro das escolas. As práticas educacionais bilíngues em propostas bilíngues buscam utilizar a Libras como língua de instrução, a qual irá promover todo o suporte linguístico dos alunos surdos, para que os surdos possam ter acesso a todo o conteúdo curricular dentro das instituições de ensino (MORAIS, MARTINS, 2020).

A imersão dos alunos surdos nesse ambiente bilíngue seria propícia para um desenvolvimento cognitivo e linguístico adequado, pois, segundo Vygotsky, “A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna” (1991, p. 60). Na



mesma direção, para o pensamento bakhtiniano a compreensão de linguagem está diretamente ligada às relações sociais, visando que a linguagem seja elaborada por meio de um ponto de vista social, cultural e histórico (BRAIT; MELO, 2008).

Atualmente a educação de surdos é ofertada, na maioria dos casos, em escolas comuns da rede de ensino (em que alunos ouvintes e surdos estudam juntos). Conforme afirmam Lacerda, Albres e Drago (2013), a educação de surdos no ensino comum prevê que nessas instituições haja o recebimento de alunos surdos e ouvintes. Portanto, no âmbito escolar de educação inclusiva, via de regra, “o intérprete é entendido como aquele que viabiliza acesso do surdo ao conhecimento na escola, ou seja, atribui-se a ele uma função instrumental” (SOUZA, 2007, p. 159).

Essa visão instrumentalista do intérprete educacional de Libras deve-se ao fato de que esse profissional tem por função realizar a prática interpretativa simultaneamente nas aulas, sendo responsável por fazer a mediação entre os alunos surdos e os demais integrantes incluídos no ambiente (SANTOS, 2021).

É importante ressaltar que a atuação do intérprete de Libras dentro das escolas, a depender da didática escolhida, é diretamente influenciada pelos professores, independentemente de a aula ser mais expositiva, mais prática ou mais dialogada. O importante é que os profissionais envolvidos busquem um compromisso visando ao ensino para todos, estruturando sua aula, de forma a possibilitar o conhecimento e o acesso ao conhecimento. Com isso, o intérprete pode cooperar ativamente com o professor e assumir uma posição menos instrumentista (SANTOS; LACERDA, 2015). Quando essa interação ocorre, afirmam os autores que:

[...] o intérprete também é beneficiado, pois pode se preparar/estudar com antecedência e, ainda, contar com recursos que lhe deem apoio no momento da interpretação – imagens, vídeos, cartazes e a própria lousa. O IE, quando inserido em salas de aula com didática diferenciada tem maior liberdade na interpretação, permitindo-se criar e construir sentidos de forma mais aprofundada, mais envolvida pelos/com os conceitos (SANTOS; LACERDA, 2015, p. 527).

Considerando esses aspectos, nessa configuração no ensino comum, os professores (em diferentes disciplinas) não têm conhecimento algum em relação a Libras (MONTEIRO; SANTANA; RINALDI; SCHLÜNZEN, 2012), diferente da realidade em escolas com propostas bilíngues, em que os professores apresentam algum conhecimento ou fluência na língua de sinais (FERNANDES, 2012).

Porém, é válido lembrar que somente ter a figura do tradutor e intérprete de Libras dentro das salas de aula mediando a comunicação e o conteúdo não garante acessibilidade e inclusão aos alunos surdos, uma vez que também são necessárias atividades que contemplem suas especificidades linguísticas (SANTOS, 2020).

Os autores Guerra, Daxenberger e Oliveira (2022) apontam que, para a inclusão de alunos surdos em uma instituição, são necessários elementos essenciais e básicos como:

1) educação bilíngue, tendo em vista a língua 1 do surdo ser a língua de sinais fazendo-se necessária como L1 e a língua portuguesa com L2; 2) adequação das propostas educacionais pautadas na educação com recurso visuais e imagéticos para facilitar e promover a aprendizagem do surdo; 3) adaptações curriculares e de acesso ao currículo como metodologias, avaliação e tempo diferenciados ao Surdo respeitando sua diferença e modo de ser no mundo; 4) formação docente e demais profissionais quanto à aquisição da Libras e à cultura surda contribuindo para uma comunicação sem barreiras, atitudes e ações de inclusão, assim como a aceitação das diferenças; 5) A formação continuada do TILSP para um melhor desempenho na sua atuação; 6) Reconhecimento da função do TILSP como necessária na inclusão do surdo. (GUERRA, DAXENBERGER, OLIVEIRA, 2022, p. 263-264)

Nessa direção, segundo Lacerda (2009), é importante evidenciar também que a atuação do intérprete educacional<sup>1</sup> não ocorre somente em funções dentro das salas de aula, mas também em interações comunicativas em outros espaços escolares, pois isso propicia uma comunicação cultural e social, a fim de que o aluno surdo possa ter um desenvolvimento acadêmico satisfatório com acesso aos conhecimentos curriculares/escolares (LACERDA, 2009).

Borges (2004) e Martins (2005) apontam que a falta de conhecimento dos professores – a respeito das necessidades específicas de metodologia, aprendizagem e linguísticas desses sujeitos surdos em sala de aula – colabora para que esses profissionais continuem ignorando seus alunos surdos dentro dos ambientes escolares.

Com base no que foi apontado, portanto, as atividades que muitas vezes o Tradutor e Intérprete de Língua de Brasileira Sinais (TILS) assume no âmbito escolar devem ser realizadas com cautela, pois pode acontecer de as funções de professor/educador e intérprete nesse ambiente se confundirem, cabendo ao intérprete assegurar que o aluno surdo participe da aula, de fato, com o auxílio do educador, seja em preparação ou revisão das aulas, mas

---

<sup>1</sup> A autora utiliza em seus estudos o termo Intérprete Educacional para diferenciar sua atuação das demais esferas.

nunca assumindo diretamente o papel da docência dos alunos surdos (DORZIAT; ARAÚJO, 2012).

Questionamos os modos como as escolas comuns de ensino médio estão se preparando para garantir acessibilidade e conhecimento aos estudantes surdos, de forma a possibilitar a esses alunos afinidades com as disciplinas nas diferentes áreas de conhecimento (biológicas, exatas e humanas), favorecendo um ingresso ao ensino superior em esferas variadas.

Mostra-se relevante discutir brevemente o que se compreende por afinidade nesse contexto. Para alguns autores, como Goethe (1948), a afinidade existe quando duas pessoas ou até mesmo elementos (em geral), de alguma forma procuram ou atraem uns aos outros, ou seja, quando ambos se procuram, se unem e se encontram. Mesmo que essa conceitualização esteja fora do âmbito educacional, é possível aproximá-la do que se pretende nesta pesquisa, visto que ela será utilizado a fim de sinalizar as disciplinas em que o participante se sente mais à vontade (por alguma razão), por gostar mais ou ter maior facilidade nas mesmas (GOETHE, 1948).

Entre as pesquisas voltadas à educação de surdos, especificamente no ensino médio, algumas abordam estratégias de ensino a estudantes surdos, utilizadas durante o ensino das disciplinas, e também discutem sobre a inclusão da Libras nos vestibulares (ROCHA, 2015), o que reverbera nos modos de condução do ensino nessa etapa educacional. Também são abordadas questões sobre a acessibilidade da língua de sinais em materiais didáticos disponíveis aos diferentes níveis escolares atuais, como destacado em alguns trabalhos (LIMA, 2018; VIEIRA; KUMADA; MARTINS, 2018; FERNANDES; FREITAS-REIS, 2017);

Quando o estudante surdo é questionado sobre suas próprias percepções a respeito da acessibilidade em escolas inclusivas, segundo Oliveira (2012), não há aprofundamento sobre a perspectiva do surdo acerca dessa etapa educacional, demonstrando a necessidade de aprofundamento sobre a temática na atualidade.

Após uma breve apresentação do cenário educacional de alunos surdos e tendo como foco o ensino médio, a presente pesquisa questiona as percepções de acessibilidade no ensino médio dos alunos surdos.

### **1.1. Panorama atual: o que dizem as pesquisas sobre o Ensino médio para surdos**

A fim de apresentar um quadro mais atual sobre a especificidade da educação de surdos no ensino médio, realizou-se uma busca em três plataformas de pesquisas virtuais de cunho científico, sendo elas: Scielo, Periódicos Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Nessa busca foram utilizadas as mesmas palavras-chave em todas as plataformas, as quais foram: “acessibilidade, surdez e ensino médio”, “ensino médio e surdez”, “ensino médio e libras” e “acessibilidade, alunos surdos e ensino médio”; foram encontradas um total de 25 pesquisas, as quais se aproximam da temática pesquisada. As buscas foram feitas utilizando como filtro as pesquisas publicadas desde o ano de 2015 até o momento atual; essa escolha deveu-se ao fato de que o Decreto 5.626 foi publicado no ano de 2005 e em seu texto consta o período de dez anos para que ações sobre a educação de surdos se efetivassem.

As pesquisas encontradas nesse período estipulado serão apresentadas de forma sucinta, a fim de mostrar um panorama acerca do que as pesquisas mais recentes abordam a respeito do tema proposto. Destaca-se que as pesquisas apresentadas contêm alguma compatibilidade com a temática: acessibilidade para surdos no ensino médio.

Do total das 25 pesquisas encontradas, porém, havia pesquisas que não abordavam especificamente a acessibilidade no ensino médio relacionadas ao trabalho docente ou à afinidade por disciplinas do ensino médio pelos estudantes surdos. Elas abordavam assuntos relacionados ao Enem em Libras (JUNQUEIRA, LACERDA, 2019), aulas de Libras e cultura surda para alunos ouvintes do ensino médio (ILDEBRAND, 2020) e sobre materiais didáticos, mas nada que tivesse como enfoque a comunidade surda (SANTOS, 2017). Após a leitura dos resumos, chegamos a um total de 10 pesquisas.

É importante ressaltar que as 15 pesquisas restantes não foram apresentadas devido às suas semelhanças com os temas das pesquisas que foram apresentadas no parágrafo anterior.

Apresentamos, no Quadro a seguir, as 10 pesquisas selecionadas para esta revisão teórica, em ordem cronológica, divididas de acordo com a plataforma pesquisada. Em seguida faremos uma explanação dos achados, também em ordem cronológica, a partir de uma breve apresentação de cada pesquisa.

Quadro 1 - Revisão Teórica

Plataforma	Palavras-chave pesquisadas	Título da pesquisa	Autores	Ano da pesquisa	Link disponível do artigo
BDTD	ensino médio e libras	Escolarização de surdos no ensino médio em Natal/RN: vendo e ouvindo vozes	Pedro Luiz dos Santos Filho	2015	<a href="https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_923126b0eb4864fb7977dcd0d519a129">https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_923126b0eb4864fb7977dcd0d519a129</a>
BDTD	ensino médio e libras	Acesso ao ensino superior: a expectativa do aluno surdo do ensino médio	Adelso Fidelis de Moura	2016	<a href="https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136338">https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136338</a>
Scielo	ensino médio e libras	Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola?	Carine Mendes da Silva; Daniele Nunes Henrique Silva	2016	<a href="https://www.scielo.br/j/pee/a/fHBjNHSPPFZVQwbXJwS4Qqg/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/pee/a/fHBjNHSPPFZVQwbXJwS4Qqg/?lang=pt</a>
Scielo	ensino médio e libras	Universidade Acessível: com a Voz os Estudantes Surdos do Ensino Médio	Adelso Fidelis de Moura; Lúcia Pereira Leite; Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins	2017	<a href="https://www.scielo.br/j/rbee/a/DQCKXrJj4gSFsp8Zn4wTVb/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/rbee/a/DQCKXrJj4gSFsp8Zn4wTVb/?lang=pt</a>
Periódico Capes	aluno surdo e ensino médio	Anotações sobre o processo de ensino e aprendizagem de história para alunos surdos	Célia Regina Verri; Regina Célia Alegro	2017	<a href="https://capes-primo.ezl.periodicos.capes.gov.br/primeiro-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_3010089798a14135a9738acead937f41&amp;context=PC&amp;vid=CAPES_V3&amp;lang=pt_BR&amp;search_scope=default_scope&amp;adaptor=primo_central_multiple_fe&amp;tab=default_tab&amp;query=sub.contains,aluno%20surdo,AND&amp;query=any.contains,ensino%20medio,AND&amp;mode=advanced&amp;offset=0">https://capes-primo.ezl.periodicos.capes.gov.br/primeiro-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_3010089798a14135a9738acead937f41&amp;context=PC&amp;vid=CAPES_V3&amp;lang=pt_BR&amp;search_scope=default_scope&amp;adaptor=primo_central_multiple_fe&amp;tab=default_tab&amp;query=sub.contains,aluno%20surdo,AND&amp;query=any.contains,ensino%20medio,AND&amp;mode=advanced&amp;offset=0</a>
Scielo	ensino médio e libras	Inclusão	Carine	2018	<a href="https://www.scielo.br/j/pee/a/fHBjNHSPPFZVQwbXJwS4Qqg/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/pee/a/fHBjNHSPPFZVQwbXJwS4Qqg/?lang=pt</a>

	surdez	Escolar: Concepções dos Profissionais da Escola sobre o Surdo e a Surdez	Mendes da Silva, Danielle Sousa da Silva; Rosa Monteiro; Daniele Nunes Henrique Silva		<a href="http://br/j/pcp/a/WpsRynyXOXDMCh3gGKZGVwS/?lang=pt">br/j/pcp/a/WpsRynyXOXDMCh3gGKZGVwS/?lang=pt</a>
BDTD	ensino médio e surdez	Ela não olha pra gente: o cotidiano escolar de jovens surdos no ensino médio	Thais Alvim Victorino	2018	<a href="https://bdttd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_3abab7328691395f95a1abb2a19d9c32">https://bdttd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_3abab7328691395f95a1abb2a19d9c32</a>
BDTD	ensino médio e surdez	Corpos que falam: os olhares dos docentes e dos alunos surdos acerca da inclusão nas aulas de educação física do ensino médio do IFRN	Marcilene França da Silva Tabosa	2019	<a href="https://bdttd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_9b45ff1ebd3460c27442f80862b42d00">https://bdttd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_9b45ff1ebd3460c27442f80862b42d00</a>
BDTD	ensino médio e surdez	Escolarização, surdez e ensino médio: espaços institucionais e percursos escolares no estado do Rio Grande do Sul	Lidiane Barreto Alves Zwick	2020	<a href="https://bdttd.ibict.br/vufind/Record/URGS_be8f89b73e704cb109f5b65a19f4837e">https://bdttd.ibict.br/vufind/Record/URGS_be8f89b73e704cb109f5b65a19f4837e</a>
Periódico Capes	ensino médio e libras	Pessoas surdas na aula de Matemática... E agora? (Análise de uma práxis com materiais didáticos)	Lucas José de Souza; Rita de Cássia Pistóia Mariani	2021	<a href="https://www-periodicos-capes.gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html">https://www-periodicos-capes.gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html</a>

Fonte: elaborado pelo autor

Destaca-se que, nas pesquisas realizadas acima, para as palavras-chave “acessibilidade, surdez e ensino médio” no site Scielo, e “acessibilidade, alunos surdos e ensino médio” nos sites Scielo, Periódico Capes e BDTD, não foram encontrados resultados.

Na pesquisa intitulada “Escolarização de surdos no ensino médio em Natal/RN: vendo e ouvindo vozes” (2015), desenvolvida por Pedro Santos Filho (2015), o autor busca fazer

uma análise do processo de escolarização de estudantes surdos do ensino médio de um município do estado de Rio Grande do Norte, de uma instituição pública de ensino médio.

Para a realização da pesquisa, o autor utilizou entrevistas para coletar seus dados junto a 3 alunos surdos de uma instituição pública do ensino médio, uma professora da disciplina de língua portuguesa e 2 intérpretes da língua brasileira de sinais. Os dados da pesquisa indicam que os estudantes surdos participavam ativamente das aulas quando havia a presença de intérpretes de Libras, todavia tiveram dificuldades de compreensão, mesmo com a presença dos TILS, pois os profissionais intérpretes por vezes se atrasaram e tinham bastante dificuldades relacionadas às palavras e significados durante as disciplinas, precisando de ajuda dos alunos ouvintes para terem compreensão, também observou-se a falta de fluência dos profissionais (SANTOS FILHO, 2015).

Havia restrições em momento de diálogos com alunos ouvintes presentes na sala de aula e, mesmo com a presença de intérpretes, a instituição não assegurava metodologias que promovessem o aprendizado a esses alunos surdos.

O autor menciona que, nas entrevistas, os participantes surdos demonstraram pouco interesse em prosseguir seus estudos e em entrar no mercado de trabalho. Conclui, então, que o acesso e inclusão escolar no local onde a pesquisa foi desenvolvida mostraram-se precários e a instituição necessitava de uma reorganização para atender às demandas linguísticas e de aprendizagem dos alunos surdos (SANTOS FILHO, 2015).

É possível notar que os sujeitos entrevistados associam diretamente as dificuldades de acesso e permanência no ensino médio ao seu futuro ao finalizar os estudos; parece não haver perspectivas positivas, geradas pelos obstáculos encontrados, que tornam o aprendizado e o estudo algo extremamente difícil. Compreendemos o ensino médio como a porta de entrada para a vida profissional e, a partir desta pesquisa, preocupa-nos a maneira como essa etapa educacional pode impactar nas escolhas futuras de estudantes surdos.

Na pesquisa “Universidade Acessível: com a Voz os Estudantes Surdos do Ensino Médio”, de autoria de Adelson Fidelis de Moura, Lúcia Pereira Leite e Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins (2017), o objetivo é representar as expectativas de estudantes surdos que irão concluir ou concluíram o ensino médio, a respeito do acesso dessa comunidade a universidades. Foram feitas entrevistas, com a participação de sete alunos surdos de uma escola pública estadual, do município de Oeste Paulista. Nessas entrevistas, foram abordados quatro temas principais: o caminho linguístico desses sujeitos, seu percurso educacional, a relação entre surdos e ouvintes e as expectativas (MOURA, LEITE, MARTINS, 2017). Já a pesquisa intitulada “Acesso ao ensino superior: a expectativa do aluno surdo no ensino

médio” (2016), desenvolvida por Adelson Fidelis de Moura, os objetivos do estudo foram levantar como são as condições de acesso e também da permanência de estudantes surdos de uma escola da rede estadual de ensino, no Ensino Superior; como objetivos específicos, o autor também propõe analisar, identificar e descrever as barreiras e os facilitadores desses alunos em seu possível ingresso no ensino superior. Ambas parecem fazer parte de uma pesquisa, com publicações distintas<sup>2</sup>.

Para o desenvolvimento de ambas as publicações, foram entrevistados sete alunos surdos matriculados em uma escola da rede estadual do município de Bauru-SP (MOURA, LEITE, MARTINS, 2017; MOURA, 2016).

Nas entrevistas foram abordadas temáticas que permeiam a representação do ensino médio para os alunos surdos, mas com um enfoque voltado ao ingresso no ensino superior. Com relação aos resultados, o autor aponta algumas questões relevantes acerca de entraves encontrados no ensino médio. O fator linguístico ainda mostra-se um obstáculo; embora os participantes reconheçam sua importância para o aprendizado e acesso ao conhecimento, constata-se que falta preparo e certa orientação da escola básica em formar estudantes surdos, para que possam ir adquirindo, no processo de aprendizagem, os conhecimentos necessários para cursar uma universidade.

Outro aspecto marcado nas análises diz respeito à inadequação da escola para a orientação dos estudantes surdos nesse momento decisivo em sua vida escolar, conforme se observa na citação a seguir (MOURA, 2016, p.88):

A ausência de orientações por parte da escola, no sentido de informar os alunos surdos sobre o contexto universitário, exame vestibular, demandas que envolvem o acesso ao Ensino Superior, dentre outras, dificulta a tomada de decisão em continuar ou não seus estudos. Esta questão pode estar relacionada à concepção que a escola assume em relação ao surdo.

Em ambas as pesquisas, é possível notar que há uma falta de preparo dos professores e mesmo da gestão da escola quanto à preparação dos estudantes para o futuro profissional. Ainda assim, mesmo com essas barreiras, a pesquisa evidenciou que estes sujeitos surdos anseiam ingressar em uma universidade, dando assim continuidade aos seus estudos. Por fim, o autor aponta a necessidade de aprimoramento nas questões voltadas à educação de surdos, como a atuação de intérpretes e metodologias que atendam a necessidade desses alunos

---

<sup>2</sup> Ambas as publicações parecem fazer parte de uma mesma pesquisa, sendo uma delas fruto de uma dissertação de mestrado, devido a sua similaridade, porém não há indicações de referências de mesma autoria em nenhuma delas, em que indiquem tais correlações de publicações entre elas.



surdos na estrutura escolar oferecida, visando melhores condições de ingresso aos surdos no ensino superior (MOURA, LEITE, MARTINS, 2017; MOURA 2016).

Na pesquisa “Anotações sobre o processo de ensino e aprendizagem de história para alunos surdos”, de Célia Regina Verri e Regina Célia Alegro (2017), o interesse está nos processos de ensino e aprendizagem de estudantes surdos a respeito da disciplina de história, priorizando alguns aspectos importantes dessa etapa e buscando refletir a respeito de aprendizagens mais significativas para os estudantes surdos do ensino médio.

Através de questionários aplicados junto a dois estudantes surdos que cursam ensino médio em um Instituto Estadual de Londrina, questionou-se sobre as dificuldades de aprendizagem na disciplina de história, a importância de estudar essa disciplina, bem como se os estudantes surdos gostam de estudar história e quais atividades facilitam o aprendizado, como a mediação do conteúdo pela professora e uso de filmes (conteúdo mais imagético). (VERRI, ALEGRO; 2017).

Um aspecto levantado nos resultados versa sobre a necessidade de reflexão acerca da formação de professores dessa disciplina, bem como sobre a importância de pensar esse ensino para estudantes com necessidades especiais; e também sobre a dificuldade na disciplina de história por conta da necessidade de ler e traduzir o discurso que está sendo apresentado do português oral para Libras (VERRI, ALEGRO; 2017).

Essa pesquisa mostra que há um despreparo por parte dos docentes em fornecer acessibilidade adequada na disciplina de história, considerando que os estudantes surdos relatam dificuldades com conceitos e palavras. Todavia, ressalta-se que um apoio relacionado às questões de nível conceitual e gramatical poderia ser realizado. (VERRI, ALEGRO; 2017).

Os autores concluíram que é responsabilidade dos professores realizar a mediação desses estudantes surdos com as especificidades do conhecimento na disciplina de história, e também buscar convívio entre os alunos surdos e ouvintes, além de repensar a formação do curso licenciado em história (VERRI, ALEGRO; 2017).

Na pesquisa intitulada “Inclusão Escolar: Concepções dos Profissionais da Escola sobre o Surdo e a Surdez”, desenvolvida por Carine Mendes da Silva, Danielle Sousa da Silva, Rosa Monteiro e Daniele Nunes Henrique Silva (2018), o objetivo é entender o que os profissionais da educação em uma escola do ensino médio pensam e como é a conceitualização a respeito da Libras e também da surdez. Já a pesquisa “Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola?”, das autoras Carine Mendes da Silva e

Danielle Sousa da Silva (2016), parece se tratar de uma mesma pesquisa com duas produções distintas, porém ampliadas<sup>3</sup>. Ambos os estudos foram realizados em uma instituição pública de ensino médio do Distrito Federal, por meio de entrevistas com funcionários atuantes da instituição, como: diretora, supervisor pedagógico, professores e intérpretes de Libras.

Os profissionais entrevistados, em sua maioria, referem um olhar clínico sobre a surdez e, em alguns momentos, a colocam como um fator biológico que gera impossibilidades, como uma espécie de "barreira" em todo o seu processo de aprendizagem escolar. Os autores salientam as lacunas na aprendizagem, especificamente na formação de conceitos relacionados ao sujeito surdo, à surdez e à língua brasileira de sinais. (SILVA et al.,2018)

É possível observar que a instituição em si não está plenamente preparada para receber estudantes surdos, visto que funcionários que trabalham ativamente nesse espaço ainda mantêm uma concepção mais clínica a respeito do sujeito surdo. O fato de essa pesquisa ser realizada com funcionários e em uma escola de ensino médio dá indícios sobre uma possível realidade de outras escolas a respeito da surdez de um modo geral (SILVA et al., 2018).

Os autores apontam como conclusão que há uma lacuna na formação relacionada à conceitualização sobre a surdez, a Língua brasileira de sinais e os alunos surdos que, muitas vezes, vivenciam diversos problemas, sendo “marginalizados” por questões pedagógicas. Também apontam que essas lacunas estão diretamente relacionadas com as políticas públicas vigentes, mostrando que a formação de professores de uma instituição de ensino e a realidade vivenciada nas salas de aula apresentam muitas incongruências com relação às diretrizes governamentais (SILVA et al.,2018). Por fim, ressaltam que a educação bilíngue deve ser exercida, reconhecida e colocada, de fato, em prática nas escolas, pois ignorar a singularidade surda (cultura e Libras) impossibilita que esses estudantes se desenvolvam plenamente. Por fim, os autores consideram que cabe às instituições reconhecer esses aspectos (SILVA et al.,2018).

Na pesquisa “Ela não olha pra gente: o cotidiano escolar de jovens surdos no ensino médio”, a autora Thais Alvim Victorino (2018) tem como objetivo entender o sentido das

---

<sup>3</sup> Em ambas as pesquisas há indicações nas referências, as quais indicam serem pesquisas ampliadas frutos de uma dissertação de mestrado intitulada por “Processos de escolarização do Distrito Federal: o que dizem os profissionais da escola sobre a inclusão de surdos?” (SILVA, 2014)

Referência: Silva, C. M. S. Processos de escolarização do Distrito Federal: O que dizem os profissionais da escola sobre a inclusão de surdos? (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. 2014.

experiências escolares de jovens surdos matriculados em uma escola estadual de ensino médio. Para isso, foi aplicado um questionário juntamente com uma entrevista a quatro estudantes surdos; três intérpretes e dois professores também participaram da entrevista (VICTORINO, 2018)

Foram traçadas algumas perguntas aos jovens surdos a fim de investigar o perfil, identificar suas atividades de entretenimento e lazer, bem como o que mais e menos gostam na escola, a qualidade do ensino e o relacionamento com os professores. (VICTORINO, 2018).

O autor constata que a presença do intérprete gera a sensação de garantia da inclusão, porém ressalta ser necessário mais do que isso, pois em muitos casos o intérprete assume o papel de professor desses estudantes surdos. Aborda ainda a falta de relação dos alunos surdos com seus professores, o que é atribuído à falta de formação dos professores nessa temática, bem como ao fato de a equipe pedagógica não incluir os professores em tais discussões (VICTORINO, 2018).

Salienta-se a falta de planejamento dos professores para com os estudantes surdos, sendo as aulas ministradas em sua maioria de forma oral e com descuidos em relação às questões da visualidade, sem o uso de tecnologia, que poderiam auxiliar tanto nos processos de ensino do português como também no uso da Libras. Ao invés disso, o uso de celular era proibido. Concluem também que os professores equiparam os estudantes surdos aos ouvintes, cobrando deles posturas que são inadequadas social e culturalmente; a falta da atuação do intérprete agrava ainda mais a situação, devido à estrutura das aulas que não leva em consideração a Libras (VICTORINO, 2018).

Deste estudo destacamos um aspecto ainda não relacionado em outras pesquisas: a menção às aulas que não consideram as questões de preparação, visualidade e uso de tecnologias como aliadas ao processo educacional. A escola necessita evoluir em seus processos, trazendo para si ferramentas já usadas socialmente, que podem contribuir para os avanços nos processos de ensino e aprendizagem. Quando se exclui ou proíbe a possibilidade de usos de recursos atuais que fazem a diferença na escolarização do estudante surdo, nota-se que o problema não está apenas na formação docente sobre a inclusão de estudantes com deficiência, mas na formação para uma educação moderna que acompanhe a evolução social.

Na pesquisa “Corpos que falam: os olhares dos docentes e dos alunos surdos acerca da inclusão nas aulas de educação física do ensino médio do IFRN”, de autoria de Marcilene França da Silva Tabosa (2019), o objetivo é compreender a percepção dos professores e dos alunos surdos acerca da inclusão educacional na disciplina de educação física em um Instituto

Federal de educação de ensino médio (TABOSA, 2019). Ressalta-se a proximidade deste estudo com o que propomos aqui.

Para a realização da referida pesquisa foram realizadas entrevistas com 4 estudantes surdos da instituição e com 4 professores da disciplina de educação física da mesma localidade (TABOSA, 2019). A autora apresenta a perspectiva dos professores dessa instituição a respeito da acessibilidade:

Demonstraram suas perspectivas, apontando o pressuposto que incluir é adaptar as necessidades dos educandos, garantir o processo de entrada, permanência e êxito, acolhendo as pessoas com deficiência/diferenças, além de assegurar a oportunidade de praticar alguma modalidade da escolha dos alunos e da comunidade escolar (TABOSA, 2019, p.73).

Um desses entrevistados indica que a acessibilidade é um trabalho árduo; já os alunos relacionam e conectam a acessibilidade diretamente ao tradutor e intérprete de Libras e dizem ser algo de importância dentro de um contexto escolar (TABOSA, 2019).

A autora traz as questões específicas da disciplina de educação física; os professores buscam fornecer acessibilidade através de documentos disponíveis na instituição que norteiam sobre a temática (surdez/deficiência). Na perspectiva dos alunos surdos, seus professores de educação física mostram-se preocupados com a causa surda e sua acessibilidade (TABOSA, 2019). Este estudo aponta para as questões acessíveis da disciplina escolar de educação física, traz apontamentos importantes referentes à acessibilidade, em dois diferentes panoramas (alunos/professores); porém, a pesquisa poderia discutir mais a fundo as estratégias utilizadas pelos docentes para suprir as demandas desses alunos e verificar se elas são de fato eficientes (TABOSA, 2019).

Os resultados indicam que olhares mais inclusivos e adequados sobre estudantes com deficiência na disciplina de Educação física têm caminhado positivamente; a presença desses estudantes tem proporcionado aos professores a busca pela promoção de mudanças metodológicas em suas disciplinas. Mas ressaltam a importância do tradutor e intérprete de Libras na instituição, ao mostrar que, dos 4 jovens surdos apresentados na pesquisa, 2 eram acompanhados pela presença do intérprete de Libras; os demais alunos surdos não solicitaram a presença do profissional. A ausência de profissionais faz com que os alunos surdos tenham dificuldade de compreensão, principalmente dentro da sala de aula (TABOSA, 2019).

A pesquisa intitulada “Escolarização, surdez e ensino médio: Espaços institucionais e percursos escolares no estado do Rio Grande do Sul”, desenvolvida pela autora Lidiane

Barreto Alves Zwick (2020), tem por objetivo realizar uma análise da escolarização dos alunos surdos ou deficientes auditivos do ensino médio no estado do Rio Grande do Sul. (ZWICK, 2020)

Foram realizadas análises de índices educacionais pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): “Investiu-se na utilização de dados disponíveis nos Microdados do Censo da Educação Básica de 2018 fornecidos pelo INEP” (ZWICK, 2020, p.22). Foram selecionados/organizados os dados que se referem a matrículas de alunos surdos/deficientes auditivos no estado do Rio Grande do Sul, somados a entrevistas semiestruturadas com três coordenadores pedagógicos, de três escolas localizadas no estado, as quais atendem o público surdo em suas instituições. (ZWICK, 2020).

A autora reforça que nas entrevistas são abordados pontos referentes à falta de apoio da família do aluno surdo, não conseguindo, assim, prestar auxílio a esses estudantes, seja pela ausência no seu cotidiano seja pela falta de conhecimento da língua deles, a Libras. Os alunos nessas escolas são acompanhados por atendimento educacional especializado ou por um profissional tradutor e intérprete de Libras, destacando que, nas dependências administrativas, há nove profissionais para desenvolver suas atividades nas escolas de ensino do estado (ZWICK, 2020).

Esse estudo aponta para discussões a respeito de quantos estudantes surdos estão matriculados em escolas no estado do Rio Grande do Sul, e quais são essas instituições, trazendo aspectos interessantes a respeito da alta demanda de estudantes surdos matriculados nessas escolas, ao mesmo tempo em que há falta de profissionais tradutores e intérpretes de Libras disponíveis para atuarem com esses alunos; são perspectivas importantes sobre o tema acerca da contratação de profissionais tradutores e intérpretes de Libras (ZWICK, 2020).

No artigo desenvolvido por Lucas José de Souza e Rita de Cássia Pistóia Mariani (2021), “Pessoas surdas na aula de Matemática... E agora? (Análise de uma práxis com materiais didáticos)”, a pesquisa foi feita em uma escola do ensino médio e teve por objetivo apresentar uma construção de sequência de tarefas com relação à aprendizagem de números reais, através de materiais didáticos, sendo desenvolvida no primeiro ano do ensino médio (SOUZA; MARIANI, 2021).

Para o desenvolvimento da pesquisa foi realizada uma observação participante, em torno de 5 horas/aulas, na sala do primeiro ano do ensino médio, a sala em que se encontram os participantes da pesquisa. Foi realizado um questionário, a fim de compreender as especificidades da turma em relação à Libras (SOUZA; MARIANI, 2021).

Foi aplicado um questionário semiestruturado aos alunos da turma, com o objetivo de traçar o perfil desses estudantes, e obter informações semelhantes às que se veem em uma entrevista. E, por último, foram elaboradas algumas atividades compondo uma tarefa prognóstica, com o objetivo de identificar lacunas de aprendizagem desses estudantes surdos; essa etapa foi realizada em uma sequência de atividades com uma duração total de 4 horas/aulas (SOUZA; MARIANI, 2021).

Com a realização da pesquisa, os autores trazem discussão sobre a importância de políticas públicas, como a garantia de acesso linguístico inclusivo para estudantes surdos para materiais, como glosas ou vídeos contendo a tradução em Libras; frisam que isso não deveria ser parte do trabalho da equipe docente responsável, enfatizando que “as dificuldades da turma frente ao livro didático estão vinculadas, provavelmente, à quantidade de informações e ao layout dos tópicos, que não são adaptados para língua de sinais ou com uma organização visuoespacial pensada para a comunidade.” (SOUZA; MARIANI, 2021, p. 18).

Com base nos dados analisados, as autoras concluem que as aulas da disciplina de matemática em que há materiais manipuláveis podem facilitar a compreensão de estudantes surdos. Um fator primordial para uma boa prática quando há surdos nessa disciplina é que o acesso ao conteúdo seja ofertado através da língua de sinais, respeitando a comunidade desses estudantes; outro fator relevante é ter encaminhamentos pedagógicos com materiais manipuláveis, principalmente com representações de figuras, e reconhecer a comunidade surda e a sua pluralidade (SOUZA; MARIANI, 2021).

O estudo em pauta aponta para as discussões acerca da visualidade e manipulação de materiais durante as aulas, destacando a necessidade de ações pedagógicas diferenciadas para o ensino a alunos surdos do ensino médio na disciplina de matemática. Aborda pontos interessantes ao reconhecer a perspectiva desses alunos com um olhar mais aprofundado, acerca de como avaliavam as aulas de matemática e de como (na opinião desses alunos) essas atividades propostas surtiram efeito neles, os estudantes, proporcionando assim caminhos acessíveis nesta disciplina mais próximos do “ideal” (SOUZA; MARIANI, 2021).

É possível observar, com base nesta breve revisão teórica, que as pesquisas mais recentes a respeito de estudantes surdos no ensino médio abordam alguns aspectos relevantes, como: o quanto as instituições de ensino médio ainda estão despreparadas para proporcionar acessibilidade aos seus alunos surdos, seja por parte de políticas públicas, seja por falta de formação profissional, e os impactos disso na educação desses estudantes; a importância da

atuação dos profissionais tradutores e intérpretes de Libras nesses ambientes escolares; e as necessidades de adaptações mais adequadas em disciplinas específicas do ensino médio.

Esses aspectos merecem atenção porque, em uma visão geral, proporcionam discussões sobre a acessibilidade para estudantes surdos no ensino médio, um assunto que carece de discussões no âmbito acadêmico. Encontramos poucas discussões acerca de temas que se aprofundem a respeito da acessibilidade, na perspectiva do próprio estudante surdo.

A pesquisa de Victorino (2018), embora aborde a temática e faça uso de entrevistas com alunos surdos do ensino médio e levante questionamentos sobre suas dificuldades em nas disciplinas, não aprofunda sobre o que esses estudantes surdos pensam/entendem por acessibilidade nos ambientes escolares (da acessibilidade ou falta dela), fornecida nas disciplinas, ou se essa acessibilidade influencia em suas escolhas de estudo e/ou profissionais, divergindo dos objetivos deste estudo.

Por essa razão, propomos este estudo com a intenção de fomentar cada vez mais pesquisas na área da acessibilidade para estudantes surdos no ensino médio, tendo em vista a carência de estudos voltados para essa temática. Além disso, pretende-se trazer discussões aprofundadas a respeito da perspectiva de um estudante surdo, pensando e refletindo sobre a acessibilidade fornecida a ele, em sua instituição de ensino, ponderando sobre as disciplinas e os modos de ensino, com a intenção de compreender se há influências e afinidades por determinadas áreas e como elas podem impactar indiretamente em suas escolhas futuras, seja em seus trabalhos seja em cursos no ensino superior, caso seja escolha desse estudante.

## CAPÍTULO 2

### ALUNOS SURDOS E SUAS VIVÊNCIAS

Neste capítulo serão discutidos três subtópicos fundamentais para o desenvolvimento teórico desta pesquisa: Relações sociais de surdos e seu aprendizado, visualidade e questões metodológicas para surdos.

Tratamos neste capítulo do termo “vivências”, então é importante destacar que em algumas discussões esse termo é priorizado, pois compreende-se, segundo Belém (2015) e Toassa (2006), que a vivência está diretamente correlacionada com uma relação afetiva dentro de um contexto ou de um ser humano consigo próprio. Sendo assim, ela possibilita interação e compressão de acontecimentos e, a partir disto, pode desenvolver relações afetivas com eles. É possível também considerar mais de uma dimensão sobre a vivência, sendo uma interna, como o sentir fome, ou as formações mais afetivas, as quais são ditas como vivências mais complexas, devido a sua correlação com a expressividade de sentimentos.

O primeiro subtópico, intitulado “Relações sociais de surdos e seu aprendizado”, foi idealizado com base nas pesquisas apresentadas no capítulo 1, visto que os surdos não são pessoas isoladas, pois eles fazem parte de um contexto que majoritariamente é ocupado por ouvintes também. Isso é algo importante de ser considerado em razão da especificidade de comunicação, já que o surdo utiliza-se da Libras, uma língua específica e visuoespacial, enquanto o ouvinte se comunica por meio da fala oral. É importante que essa comunidade surda tenha um ambiente apropriado para seu desenvolvimento linguístico e, conseqüentemente, um bom desempenho acadêmico (MOURA, 2016).

No segundo subtópico 2, intitulado “Visualidade”, assim como o primeiro subtópico, foi organizado pensando nas pesquisas apresentadas no capítulo anterior, porque a visualidade é um aspecto importante para a vivência surda, não somente por constituir sua língua e fazer parte de seu cotidiano, mas também por sua relevância nas instituições de ensino, especialmente em relação às metodologias de ensino utilizadas. Segundo Victorino,

A escola parece esquecer que estes alunos são surdos e, em alguns momentos, cobram deles atitudes semelhantes aos alunos ouvintes. A metodologia dos professores aparece novamente como um exemplo, dado que as aulas observadas se mostraram extremamente orais, descuidando do aspecto visual na educação dos surdos (2018, p. 127).



Já o subtópico 3, intitulado “Questões metodológicas para surdos”, trata de questões de grande importância para o desenvolvimento e aprendizado de um estudante surdo dentro de uma sala de aula. Os autores Souza e Mariani (p. 19, 2021) apontam estas questões:

1) Zelar pelo acesso às informações em língua de sinais, respeitando a cultura da comunidade surda já tão preterida socialmente; 2) Propor encaminhamentos didáticos que fazem uso de materiais manipuláveis que proponham a mobilização de distintas representações semióticas, em particular, as representações figurais; 3) Reconhecer a pluralidade da comunidade surda, que é atravessada por fatores interseccionais, um deles sendo as condições de acesso a estímulos linguísticos.

## **2.1 Relações sociais de surdos e seu aprendizado**

As relações sociais podem ser reforçadas como um processo que está sempre em movimento e que é, também, dialético, pois é na perspectiva da interação que se construiu a subjetividade e a própria história da humanidade (VYGOTSKY, 1991). Cappellini (2019) discute as questões de relações sociais no contexto familiar da criança surda, e traz Vygotsky (1991) como autor central das discussões. A respeito da subjetividade, especificamente com relação às crianças, compreende-se que as relações sociais são internalizadas com base nos processos de significações, mediados pela interação com adultos. Sendo assim, o desenvolvimento psicológico de crianças na sociedade passa por esse período de interiorização individual, através das relações sociais (VYGOTSKY, 1991).

Em geral, a formação do processo de desenvolvimento da criança se dá por meio das relações sociais, sendo envolvida diretamente pela mediação do “outro”, fazendo com que a criança produza significados em relação a si própria e em relação à cultura de modo geral. Assim, através do sentido da sociabilidade humana, destaca-se que os sujeitos se tornam humanos através da relação com o outro, seja esse outro ausente, presente ou algum produto cultural. Desse modo, é por meio dessas relações que as ações do "eu" passam na significação que o outro entrega (VYGOTSKY, 1991; CAPPELLINI, 2019).

Nesse sentido, podemos compreender a importância e os impactos das relações sociais para o desenvolvimento cognitivo, de forma geral, e também para o aprendizado da criança e sua relação com os conceitos, conforme expõe Vygotsky (1991):

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no

nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKY, 1991, p. 41).

O autor nos revela, portanto, a relevância da “qualidade” das relações interpessoais; a depender do modo como se dão essas relações, a criança pode ter maior ou menor sucesso em seu desenvolvimento.

É importante destacar, então, que, nas relações sociais em que uma criança está diretamente imersa, o outro é o possuidor da significação. Dessa forma, a criança vai se apropriando dos meios simbólicos e, assim, tem acesso ao mundo da cultura pela mediação do outro (PINO, 2005). Ressalta-se o quanto a linguagem é considerada um aspecto de extrema importância para o desenvolvimento psicológico humano. Há algumas funções que também estão vinculadas a esse desenvolvimento, como, por exemplo, o contato social, a influência de outros sujeitos que estão a sua volta e a comunicação (CAPPELLINI, 2019).

A respeito da língua e da linguagem para crianças surdas e as suas relações sociais, com familiares, por exemplo, a língua utilizada pelo outro, em sua maioria, não é uma língua acessível e específica para as crianças surdas (CAPPELLINI, 2019). Observa-se que não é somente no espaço familiar desses indivíduos que isso ocorre; em seu convívio é bastante comum que a língua não lhe seja acessível, tanto em seu processo escolar, quanto no trabalho ou em suas relações sociais no geral. Segundo Cappellini, “Quando a família implica-se na aprendizagem da Língua de Sinais não está investindo somente no desenvolvimento linguístico de seus filhos, mas possibilitando o seu acesso à imaginação, à memória, ao pensamento, ou seja, ao desenvolvimento de modo mais amplo.” (2019, p. 31).

A autora ressalta ainda que “A aprendizagem da Libras pelos familiares de surdos amplia as possibilidades de desenvolvimento linguístico, emocional e cognitivo de todos os envolvidos, o que, por consequência, repercute diretamente na formação dos estudantes surdos.” (CAPPELLINI, 2019, p. 34).

Apesar da importância da família para o desenvolvimento de uma criança, a maioria das crianças surdas em nosso país não conta com o estímulo familiar. Em muitos casos, o único local em que essas crianças terão algum contato com uma língua acessível – a saber, a Libras – será nas escolas. Segundo Cruz (2010, p. 1), a família escolhe “[...] colocar seu filho em instituições que possuem metodologia de ensino específico, onde a Língua Brasileira de Sinais é trabalhada como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua numa

perspectiva de Bilinguismo”. Considera-se, entretanto, que as crianças passam poucas horas de seu dia na escola, e seu maior tempo de convívio é junto às suas famílias. Embora haja relações sociais diárias dentro desse ambiente, não há uma língua compartilhada, e esse ambiente comunicacional familiar desfavorece a aquisição de conceitos espontâneos pelas crianças surdas, os quais em sua maioria emergem devido às relações sociais diárias (CRUZ, 2010; CAPPELLINI, 2019).

Poucas são as experiências que conseguem garantir a possibilidade de oferta da Libras dentro do ambiente educacional, mas seria de suma importância que a família e a escola se tornassem ambos ambientes bilíngues em sua totalidade (CAPPELLINI, 2019), visando ao desenvolvimento pleno e global da criança surda.

Mesmo que haja legislação assegurando essa realidade para crianças surdas e familiares dentro dos ambientes escolares, existem algumas barreiras, como, por exemplo, a ausência de profissionais e a falta de disponibilidade da família (LACERDA; LODI, 2010).

É a Libras que possibilitará à criança surda ter acesso às relações sociais cotidianas (CAPPELLINI, 2019), e é por meio dela (Libras) que essas crianças terão acesso à educação e aprendizagem (SANTOS, 2007). Cappellini (2019) afirma essas questões em sua pesquisa, em que investiga as interações comunicativas entre familiares ouvintes e surdos em ambiente doméstico, por meio de uma escala de avaliação da comunicação. Em encontros com os familiares, onde estes expuseram suas percepções acerca do desenvolvimento dos filhos surdos, a autora aponta:

Que a decisão de matricular o sujeito surdo numa escola que assume a abordagem bilíngue partiu de uma experiência educacional anterior não exitosa e da percepção das dificuldades de aprendizagem atreladas a esta experiência. Vislumbravam, então, uma oportunidade de buscar algo melhor para seus filhos. No entanto, não parecia, a priori, haver uma dimensão dos familiares sobre a abordagem educacional bilíngue, que prevê a aquisição de uma língua pela criança; a Libras, além do que, seria necessário que a língua fosse compartilhada pela família (CAPPELLINI, 2019, p. 64).

Assim, percebe-se que, embora haja empenho por parte dos familiares em ofertar o melhor aos filhos surdos, há limitações nas relações sociais desde a infância, marcadas pela ausência da língua em comum entre surdos e ouvintes. Essas limitações podem também ocorrer no espaço educacional e provocar alguns prejuízos ao sujeito surdo. Por isso é importante olhar para diferentes realidades e discutir/analisar melhores caminhos e condições de vida e desenvolvimento do sujeito surdo.

## 2.2 Visualidade

Nas últimas décadas temos observado a introdução do uso de imagens no ambiente escolar, e também em materiais didáticos desenvolvidos especificamente para a área educacional, sendo os livros um grande exemplo; as imagens vêm se destacando como um importante apoio em diversos projetos pedagógicos (BELMIRO, 2000).

A utilização de imagens, de certa forma, é habitual no que se refere ao meio educacional. Segundo Belmiro (2000, p. 12):

1º) como indicador do processo de ‘modernização’ por que vem passando o suporte; 2º) como um meio de trazer para dentro da sala de aula linguagens renovadas que circulam na cotidianidade das populações; 3º) como tradução didático-metodológica de um ponto de vista sobre as relações de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e outras linguagens. As reflexões a seguir pretendem compreender o uso de imagens em livros didáticos de Português dos fins dos anos 60 e início dos 70, em contraposição aos anos 90, orientadas por um contexto sócio-histórico e teórico.

É importante ressaltar que, a partir dos anos 90 (principalmente mais para o fim dessa década), iniciou-se a introdução do funcionamento de recursos imagéticos, o que consistiu em grande marco para a educação; cada vez mais essa área foi se desenvolvendo e crescendo, incluindo a utilização de imagens em diversas construções de propostas e projetos pedagógicos. Mostra-se importante destacar que “a presença de novas tecnologias no mundo escolar faz com que se repensem formas de atuação do professor. As representações que se fazem hoje do espaço de aprendizagem mostram a necessidade de um professor mais ágil, atualizado e pronto para novos desafios (BELMIRO, 2000, p. 12).

Diante dessa nova realidade, necessitamos compreender que as imagens permeiam, além do aprendizado, também, as relações; conforme afirmam Jobim e Souza (2000, p.16), a imagem “está em toda parte e faz da cultura contemporânea uma cultura figurada em que a ênfase nas imagens, mais do que nas palavras, cria novas relações do homem com o desejo e com o conhecimento.”

Costa (2020), em sua tese, discorre historicamente sobre o início dos usos de imagens no cenário educacional, destacando também a relevância do cinema e as fortes influências que as imagens tiveram e têm no desenvolvimento e aprendizagem de crianças em fase escolar. O autor traça ainda um histórico sobre tais usos na educação de surdos, pontuando questões metodológicas relevantes. Nota-se, assim, a importância da utilização de recursos imagéticos dentro das salas de aulas, aspectos esses que se destacam nos dias atuais, sendo

ainda complementados pela utilização da internet. Os primeiros estudos sobre as imagens e seus meios de comunicação, bem como a sua utilização, principalmente voltados mais para um âmbito pedagógico, fizeram com que o ambiente educacional ganhasse a “necessidade de se defrontar com o movimento inevitável do novo, com a presença avassaladora da imagem visual no cotidiano dos sujeitos.” (BELMIRO, 2000, p. 24).

A respeito do assunto, Costa (2020, p.13) apresenta a visualidade como um aspecto que “vai se constituindo nas relações de língua e linguagem e constituindo profundamente o sujeito.”

Devemos considerar, visto que neste estudo privilegiamos as questões imagéticas e a visualidade em decorrência do aprendizado diferenciado de sujeitos surdos, que não se trata apenas de inserir imagens no ensino e esperar que todos os problemas de ensino estejam resolvidos. É preciso um investimento no modo de ofertar o acesso ao conhecimento, repensando a visualidade. Campello (2008, p.21) aborda a questão da visualidade da seguinte maneira:

A Visualidade é a relação entre a percepção e a imagem que é modelizada pelas qualidades do signo visual. A segunda categoria, denominada como visibilidade, não está diretamente relacionada com a imagem, mas se constrói a partir dela, isto porque, por meio da iconicidade do signo visual, são construídas relações prováveis através de ‘descrições imagéticas’ que permitem o surgimento de signos mais elaborados, a partir das representações das informações registradas e visuais e da construção mental da imagem.

Observa-se que há uma relação entre as imagens e a visualidade, ressaltando a importância do signo e do instrumento. Para tais conceitos recorreremos aos estudos de Vygotsky (1991, p. 40):

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma.

Desse modo, compreendemos que o processo de compreensão ou de significação de um signo é construído por meio de um evento/referente, ou um objeto, como também pessoas, animais, coisas, e até a consciência de que uma ideia é formada; sendo assim, é a representação de algo para uma pessoa que acaba gerando um significado nesse indivíduo, que, desta forma, cria um novo signo na mente.

Com isso é possível perceber que a visualidade é a percepção da imagem, sendo essa percepção “moldada” por meio da qualidade de um signo; esse signo pode ser interpretado, por exemplo, como uma representação de algo para a pessoa, desse modo é possível compreender o quanto a presença dessa visualidade por meio dos recursos imagéticos é de suma importância para um melhor desempenho acadêmico dos estudantes de um modo geral. (VYGOTSKY, 1991; CAMPELLO, 2008).

E os sujeitos surdos, devido à sua experiência visual, têm suas vivências relacionadas à visualidade e ao uso de imagens. Essa dada experiência visual também pode ocorrer como um espaço de produção, como pode ser visto em estudos de sujeitos surdos e sua respectiva cultura, que se baseia na visualidade de indivíduos surdos apresentando seus artefatos culturais, como, por exemplo, a Libras, histórias culturais, identidade etc. (QUADROS; PIZZIO, 2007) Segundo Quadros e Pizzio (2007), o artefato cultural é validado por sustentar o pertencimento cultural.

O artefato cultural dos Surdos é organizado de acordo com a visualidade e utiliza uma estratégia para substituir a ausência do som. Pela ausência do som, criamos as nossas informações sobre a cultura do seu criador em detrimento da maioria da comunidade Surda e seus usuários que perderam ou nunca tiveram contato com a língua de sinais. O artefato varia e é acrescido ao longo do tempo, dependendo da evolução da tecnologia, de novas descobertas e dos recursos que nós necessitamos para viver por meio da visão. E destes criam-se um pertencimento cultural que, por meio da visualidade, se apropria, se media e transmite a cultura proporcionando vários significados capazes de promover a sociabilidade e a identidade através da visualidade e da ‘experiência visual’ como protagonistas dos processos culturais da comunidade Surda (CAMPELLO, 2008, p. 91).

Como é possível observar, essa relação da surdez, de um modo geral, com os recursos visuais (imagéticos) deve-se a uma estratégia para substituir a ausência do som, sendo realizada por meio da Libras, a língua com que a comunidade surda se comunica e da qual se apropria (CAMPELLO, 2008).

Os aspectos da visualidade são peculiares, visto que pertencem e geram pertencimento à comunidade surda, baseados em seus entendimentos e experiências visuais. Há também que se destacar os aspectos culturais e linguísticos pela maneira de transmissão de sua representação, seja a de uma imagem, um objeto ou da língua propriamente dita, cuja natureza e aspectos se dão através da visão e também dos significados, que são construídos e produzidos como um resultado visual (CAMPELLO, 2008).

Ainda sobre a questão da visualidade e língua de sinais, quando se trata de sujeitos surdos, as crenças populares os veem como “super-humanos”, ou seja, humanos com poderes. Essa concepção se dá devido ao fato de pensarem que os indivíduos surdos veem coisas que os ouvintes não conseguem distinguir (PELUSO; LODI, 2015).

Peluso e Lodi (2015) trazem aspectos importantes relacionados à Libras. O que se percebe é que a língua de sinais, de certa forma, é subordinada às línguas orais, as quais são majoritárias na comunicação humana. Isso acontece quando os processos voltados à educação, que são pensados para alunos surdos, não levam em consideração a materialidade do visual, e também do espacial, e que ambos fazem parte das línguas de sinais. Trata-se de uma relação essencial que existe entre uma língua e sua cultura (PELUSO; LODI, 2015).

Com enfoque ainda na temática da visualidade em específico para estudantes surdos, a autora Kawase (2020, p. 18) apresenta:

A função dominante no surdo é a percepção visual, pois é por meio visual que ele pode desenvolver a língua e interagir com o meio em que vive. A língua de sinais, modalidade de língua viso-gestual, está inserida e se constitui na visualidade. Assim, para o surdo, o desenvolvimento das funções psicológicas necessariamente passa pela percepção visual. As mediações no processo de desenvolvimento das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores para os surdos devem ser/estar numa materialidade condizente com a sua cultura, dessa maneira a língua e quaisquer outros meios utilizados nas interações com surdos devem privilegiar a visualidade.

É importante ressaltar que, quanto mais os signos presentes na visualidade estiverem disponíveis aos alunos surdos, mais acessível se torna o seu processo de compreensão, aprendizagem e reconhecimento, pois, “além de privilegiar a língua de sinais, para ele faz-se necessário privilegiar o uso de instrumentos que também se constituam na/pela visualidade.” (KAWASE, 2020, p. 18). Kawase afirma, ainda, que todo processo de desenvolvimento do surdo estará apoiado na Libras. Há necessidade de introduzir o uso das imagens aos alunos surdos como um signo mediador durante o processo de aprendizagem, pelo fato de estarem

cotidianamente imersos em ambientes com diversos meios imagéticos, assim como qualquer outro indivíduo. A diferença está no fato de a língua do aluno surdo está diretamente ligada ao campo visual.

A língua de sinais é uma língua inscrita na modalidade visual, característica que marca o modo de dizer, pensar e ser dos surdos. A experiência visual dos surdos é um traço da sua cultura. Assim, com intenção de melhor compreender a importância dos aspectos visuais dos surdos, trazemos concepções sobre a visualidade como constitutiva do sujeito surdo, e também sobre o processo de ensinar e aprender voltado a esse grupo. (KAWASE, 2020, p. 33-34).

Compreende-se, assim, que o planejamento pedagógico em relação à utilização de imagens é de extrema importância, visto que proporcionará maior entendimento de significados, os quais estão diretamente relacionados com os materiais visuais. Pensar no que se entende por interação do aluno com a imagem, no que se pretende alcançar com as imagens e com o entendimento do aluno pode não se correlacionar de imediato, razão pela qual todo esse processo deve ser planejado pelos professores. O planejamento impede a improvisação no trabalho do profissional, visto que tudo a ser compreendido pelo aluno já foi discutido antes, ou seja, a maneira como essa aprendizagem será relacionada e também como será mediada por ele mesmo enquanto profissional. (KAWASE, 2020).

É possível que a visualidade dos sujeitos surdos contenha aspectos além daqueles previstos na Libras, conforme acontece na linguagem visual, visto que “o conhecimento pode ser mediado para além da língua de sinais, ressaltando a importância de explorar mais sobre outros tipos de representações visuais na educação de surdos (KAWASE, 2020, p. 36).

Com isso, é de suma importância o que Lebedeff e Grützmann destacam: “[é preciso] tensionar as práticas pedagógicas, os artefatos tecnológicos, as arquiteturas curriculares das edificações escolares a partir da compreensão da importância da visualidade e do letramento visual.” (2021, p. 165).

### **2.2.1 O ensino de estudantes surdos**

Quando abordamos o ensino para alunos surdos, as questões metodológicas mostram-se de extrema relevância. O modo como o surdo é exposto ao conhecimento pode favorecer ou prejudicar sua compreensão, a depender dos recursos e estratégias escolhidos.



Vasconcelos (1992) discute alguns tipos de metodologia. Tem-se, por exemplo, a metodologia expositiva, cujo formato observado tem enfoque nos professores e na exposição, pois o objetivo nesse tipo de metodologia é levar aos alunos os elementos, que são considerados pelos professores os conhecimentos mais importantes a serem trabalhados para a compreensão dos alunos.

Na origem da didática aplicada em salas de aulas pelos professores, existiam alguns passos que aconteciam sequencialmente, por exemplo, como o conhecido passos de “Herbart”, que consiste em iniciar com uma preparação, logo em seguida realizar uma apresentação, seguido pela assimilação e conseqüentemente pela generalização, chegando ao fim com uma aplicação – esses eram os passos a serem seguidos de acordo com essa didática (VASCONCELLOS, 1992).

Em 1992, era possível observar, segundo Vasconcellos (1992), que a prática didática ocorria dessa forma e se resumia nas seguintes etapas: iniciavam-se as aulas com as apresentações de pontos principais, partia-se para a realização de um ou mais exercícios (que tinham a função de serem modelos) e, em seguida, finalizava-se com a distribuição de novos exercícios para que os alunos resolvessem. Apesar de ser uma prática que estava se iniciando no ano de 1992, ainda é possível perceber que, após muito tempo, essa prática ainda é recorrente dentro das salas de aula. O problema dessa metodologia “é seu alto risco de não aprendizagem, justamente em função do baixo nível de interação sujeito-objeto de conhecimento, ou seja, o grau de probabilidade de interação significativa é muito baixo.” (VASCONCELLOS, 1992, p. 29).

O autor apresenta ainda a “metodologia dialética”, que se baseia na perspectiva de que o conhecimento é transferido de um sujeito ao outro, partindo da premissa de que o ensino é construído através da relação com um outro indivíduo e com o mundo. Essa perspectiva de metodologia acontece em três etapas, sendo a primeira a **mobilização** para o conhecimento, em seguida inicia-se a **construção** do conhecimento, e se encerra com a **realização da síntese** do conhecimento (VASCONCELLOS, 1992, grifamos).

É possível observar que quando se refere à educação de ouvintes existem estratégias metodológicas a fim de atingir esse público. Mas essas estratégias são adequadas para estudantes surdos? Quando se trata da presença de alunos surdos dentro das salas de aulas, essas estratégias conseguem atingir também esse público? Só a presença do intérprete já garante a inclusão dessa comunidade dentro do âmbito escolar?

Segundo as autoras Lacerda, Santos e Caetano (2014), há necessidade de manter um olhar para os aspectos pedagógicos que consigam de fato atender as necessidades de alunos

surdos. Como já visto, os estudantes surdos se encontram dentro de uma cultura visual, e é por meio dessa visualidade que se realiza a construção de conhecimentos aos alunos surdos.

Para os estudantes surdos os conceitos são organizados em Libras, pelo fato de essa língua ser gesto-visual. Nesse processo de aprendizagem, a pessoa (o enunciador) enuncia por meio de imagens, o que favorece o aprendizado dos alunos surdos. Porém, apenas apresentar os conteúdos em Libras não é suficiente; é preciso também explicar e apresentar todos os conteúdos que irão ser desenvolvidos em sala de aula por meio de toda a sua potencialidade visual, que é um aspecto marcante da Libras. É preciso um trabalho que seja realizado através de signos em Libras, explorando toda a característica visual específica dessa língua (LACERDA; SANTOS; CAETANO 2014).

As autoras destacam o campo da semiótica imagética, que trata da cultura do olhar, do que se pode aprender através dele. Exemplificam com uma imagem (fotografia) por meio da qual é possível proporcionar reflexões de temáticas sociais, além de aspectos políticos, econômicos, os quais podem ser encontrados em um determinado período da história. É possível uma imagem também proporcionar significados e proporcionar compreensões de elementos históricos, sem mesmo a necessidade da presença de textos escritos (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2014).

[...] um elemento imagético (uma maquete, um desenho, um mapa, um gráfico, uma fotografia, um vídeo, um pequeno trecho de filme) poderia ser um material útil à apresentação de um tema ou conteúdo pelos professores de ciências, física, química, biologia, história, geografia, matemática, inglês, entre outros. Um elemento visual, que provocasse debate, que trouxesse à tona conceitos, opiniões, e que pudesse ser aprofundado na direção dos objetivos pretendidos pelo professor. A escola, em geral, está presa ao texto didático como caminho único para a apresentação dos conceitos, e este caminho tem se mostrado pouco produtivo quando se pensa na presença de alunos surdos em sala de aula. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2014, p. 188)

É importante ressaltar que, para além desses elementos, as autoras destacam que “o recurso do mapa conceitual pode ser utilizado pelo professor para uma primeira apresentação/abordagem de um conceito, favorecendo a visão panorâmica daquilo que se pretende trabalhar ou, ainda, ser solicitado aos alunos como forma de sintetizar/avaliar.” (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2014, p. 189).

Mesmo que não seja esperado o domínio da Libras pelos professores, sendo essa função desempenhada pelos profissionais tradutores e intérpretes de Libras, não se pode negar que ter um conhecimento sobre/de Libras pelos professores seria de grande proveito

para que eles consigam auxiliar seus alunos surdos na compreensão dos seus conteúdos. Porém, não é suficiente somente ter domínio da língua de sinais se não houver uma metodologia que seja adequada para apoiar o que se está dizendo para esses estudantes. Esse fato demonstra a necessidade da formação de futuros novos professores que dominem a boa elaboração de aulas, as quais sejam mais bem adequadas visualmente, facilitando assim tanto a atuação do intérprete de Libras quanto a compreensão dos estudantes surdos (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2014).

Pode-se afirmar que a observação dos aspectos citados na formação de professores iria contribuir para “[...] o aprendizado dos alunos, sejam eles surdos ou ouvintes; uma boa apresentação de slides, por exemplo, é fundamental para alunos ouvintes, e para os alunos surdos esse recurso pode se tornar essencial” (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2014, p. 191).

Além das questões de método e ensino em sala de aula, não podemos esquecer da atuação do tradutor e intérprete de Libras, e a importância da díade/parceria professor-intérprete, conforme expõem Lacerda, Santos e Caetano (2014, p. 196):

Para desenvolver práticas acadêmicas acessíveis, é necessário, antes de qualquer adaptação curricular, que haja parceria entre professor e ILS. (...) o ILS, devido ao maior contato com a comunidade surda e conhecimentos sobre as especificidades do aluno surdos, pode trazer contribuições valiosas ao professor, com relação ao processo de aprendizagem. Uma das formas de promover a parceria entre profissionais, e desenvolver práticas que beneficiem o aprendizado do aluno surdo, é envolver o ILS no planejamento das atividades. O ILS precisa ter acesso aos conteúdos que serão ministrados para se preparar com antecedência, e, assim, oferecer uma boa interpretação.

Com isso, o docente pode adotar estratégias que podem auxiliar o intérprete, como, por exemplo, em aulas mais expositivas pode-se preparar mapas conceituais para ajudar os alunos surdos na visualização do conteúdo, utilizar mais a lousa, o que permite ao intérprete apontamentos para as palavras escritas no quadro durante sua atuação, ou até mesmo fornecer uma parte de sua lousa para uso do intérprete com o aluno, aspectos que iriam ajudar o profissional de Libras durante sua atuação em salas de aulas (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2014)

Daroque (2021) propõe, em sua pesquisa, encontros formativos junto a professores e intérpretes de Libras, em um mesmo espaço, visando discussões em parceria sobre as possibilidades de ensino, aprendizagem, questões metodológicas e outros aspectos fundamentais em salas de aulas inclusivas que se pretendem bilíngues. A autora aponta que:

[...] os momentos de parceria e trocas conjuntas de informações são considerados uma tarefa significativa para a qualidade do ensino pensado para os alunos surdos, pois ela depende muito da elaboração dos conhecimentos e da escolha das melhores formas de apresentá-los. Para isso, é preciso que os profissionais compreendam as relações e os modos de funcionamento de cada indivíduo, de modo a implementar ações diversificadas, para que haja acordo sobre as dinâmicas a serem realizadas em sala de aula (DAROQUE, 2021, p.156).

Embora a autora destaque as inúmeras dificuldades para que tal parceria ocorra de fato, ela conclui que os encontros formativos entre os professores e intérpretes de Libras, dentro destes ambientes escolares, mostram-se fundamentais, visto que promovem debates e diálogos mais próximos, com o objetivo de partilhar e incentivar a criação conjunta de estratégias para o ensino de estudantes surdos, de uma maneira consciente (DAROQUE, 2021)

## CAPÍTULO 3

### PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo geral da pesquisa é analisar, junto a uma estudante surda já formada no ensino médio, suas percepções acerca da acessibilidade nessa etapa educacional. Os objetivos específicos são:

- I. analisar de que forma a acessibilidade contribuiu para a percepção da estudante acerca do tema (acessibilidade) nessa etapa educacional;
- II. investigar as suas percepções acerca das relações interpessoais com outros colegas de escola/professores/intérpretes de Libras.
- III. buscar compreender as suas afinidades com as disciplinas ofertadas no ensino médio
- IV. identificar as percepções da estudante sobre o exercício da proposta bilíngue nos espaços escolares

Diante do objetivo proposto, classificamos este estudo como uma pesquisa com abordagem qualitativa de natureza descritiva. Segundo Paulilo (1999, p. 135), esse tipo de abordagem “trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos”. Nessas abordagens de natureza descritiva, segundo Gil (2008, p. 28), há descrição de determinada população, grupo ou indivíduo.

Utilizamos o estudo de caso que, segundo Ventura (2007, p. 384), “é um meio de organizar os dados, preservando do objeto estudado o seu caráter unitário. Considera a unidade como um todo, incluindo o seu desenvolvimento (pessoa, família, conjunto de relações ou processos etc.).”

Para tanto, optou-se pela realização de duas entrevistas (em momentos distintos) com uma pessoa surda, visando captar dela as informações desejadas. A respeito da entrevista, pode-se afirmar que se trata de uma das técnicas mais utilizadas em pesquisas de trabalho de campo. Por meio da entrevista os pesquisadores buscam coletar dados objetivos e subjetivos. Segundo Boni e Quaresma (2005, p. 72),

Os dados objetivos podem ser obtidos também através de fontes secundárias tais como: censos, estatísticas etc. Já os dados subjetivos só poderão ser

obtidos através da entrevista, pois que, eles se relacionam com os valores, as atitudes e as opiniões dos sujeitos entrevistados.

É necessário ressaltar que a preparação para a realização de uma entrevista é de suma importância, e demanda tempo. O planejamento de uma entrevista requer atenção, pois por meio dela busca-se alcançar seus objetivos e, para tal, deve-se escolher entrevistados que vão agregar valor à pesquisa. É preciso ainda contar com a disponibilidade dos participantes e garantir-lhes confidencialidade (MARCONI, LAKATOS, 1996). Há alguns aspectos que precisam ser pensados durante a formulação de uma entrevista, como o contato inicial. É importante ter o contato do seu participante, promover uma conversa amistosa, explicando sobre a entrevista, a sua pesquisa e seus objetivos, demonstrando a relevância de sua participação (MARCONI, LAKATOS, 1996).

As perguntas devem ser realizadas de acordo com o tipo de entrevista desenvolvida, considerando especialmente os objetivos e as informações que se pretende coletar; é válido ressaltar sobre a importância de registrar as respostas, por meio de gravação ou de anotação, para que possam ser analisadas posteriormente com segurança (MARCONI, LAKATOS, 1996).

Há diferentes tipos de entrevistas. Neste estudo optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas. Segundo Boni e Quaresma (2005), as entrevistas semiestruturadas podem ser definidas da seguinte maneira:

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal (BONI; QUARESMA, 2005, p. 74).

### **3.1 Contexto da pesquisa e participante**

Faz-se necessário contextualizar o momento em que a pesquisa foi planejada antes de abordar a questão dos participantes. A elaboração da proposta inicial se deu ainda em período crítico da pandemia de Covid-19, em que não era recomendável realizar encontros presenciais. Inicialmente, para atender aos objetivos da pesquisa, pretendia-se realizar encontros com surdos em um grupo focal *online*, considerando que as ações de pesquisas vinham se desenvolvendo em ambientes virtuais, comumente. Diante disso, partimos em busca de participantes surdos.

Para este estudo, buscamos adultos surdos mediante os seguintes critérios: ter se formado no ensino médio nos últimos 5 anos (de 2017 a 2022) ou estar matriculado no ensino médio; residir na região Sudeste do Brasil; ter interesse de realizar processos seletivos para ingresso no ensino superior ou ENEM e prosseguir com seus estudos em faculdades ou universidades, públicas ou privadas; ser falante de Libras; ter cursado ou cursar o ensino médio com a presença de intérprete de Libras em sala de aula.

Diversos surdos foram contatados a partir de indicações de membros da comunidade acadêmica e do Grupo de Pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue (do qual o pesquisador é membro) e a partir de indicações dos próprios sujeitos, alguns conhecidos do pesquisador, visando a constituição de uma amostra por conveniência. Foi realizado um primeiro contato por meios eletrônicos e/ou redes sociais – uma vez que o objetivo foi colher informações sobre a perspectiva dos participantes e não das escolas onde estudavam. Não foi necessário o contato e autorização das diferentes escolas onde os participantes estudavam.

Após a apresentação da pesquisa, seus objetivos e métodos, fez-se o convite para participação da pesquisa e, havendo o aceite, foi enviado, ao participante ou ao seu responsável, em caso de menor de idade, o projeto de pesquisa completo e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), aprovado pelo comitê de ética na resolução CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, no parecer 5.385.712.

Após aguardar por um período de aproximadamente quatro meses após toda a divulgação em redes sociais e junto aos contatos, foram encontrados cinco possíveis participantes para a pesquisa. É importante ressaltar a dificuldade de encontrar participantes surdos jovens que atendessem aos critérios de inclusão e com anseio de participar de pesquisas acadêmicas.

Após inúmeras tentativas de agendamento com os cinco possíveis participantes, não foi possível encontrar um horário em comum a todos, o que inviabilizou a realização do grupo focal, como se pretendia. Optou-se então pela realização de entrevistas individuais com aqueles que se dispuseram a participar da pesquisa. Novamente, após inúmeros agendamentos e diante de algumas desistências, conseguimos realizar entrevistas com apenas dois participantes. Todavia, uma das entrevistas mostrou-se truncada; o participante não conseguiu desenvolver a contento uma exposição que possibilitasse uma análise aprofundada das questões propostas. O outro participante, por outro lado, apresentou uma exposição rica e detalhada de suas vivências no ensino médio. Desse modo, após uma primeira análise e muita reflexão, optamos por desenvolver um estudo de caso com participante único. Para tanto

realizou-se uma segunda entrevista mais aprofundada, aspecto que será abordado no próximo tópico. O participante desta pesquisa será descrito a seguir.

O participante, nomeado nesta pesquisa por Mayara<sup>4</sup>, se formou no ensino médio, no ano de 2020, em um Instituto Federal de São Paulo (IFSP), onde estudou durante todo o seu período de ensino médio (do primeiro ao terceiro ano). Mayara tem 20 anos de idade e atualmente cursa Licenciatura em Pedagogia em uma Universidade pública do Estado de São Paulo. É falante de Libras desde a infância e estudou em uma escola com proposta de educação bilíngue até a finalização do ensino fundamental, tendo recebido, portanto, atendimento educacional adequado ao longo de sua trajetória acadêmica, com a presença de professores bilíngues, professores surdos e intérpretes de Libras. No início do quinto ano contou com a presença de intérpretes de Libras; já em seu ensino médio havia a presença de estagiários de intérpretes, mas isto não ocorreu durante todo o período do ensino médio, havendo momentos em que não havia acessibilidade. Parte de seu ensino médio foi realizada remotamente, devido à pandemia de Covid-19.

### 3.2 Coleta de dados e local

Inicialmente foi elaborado um roteiro semiestruturado com as perguntas que possivelmente iriam compor a entrevista. Com uma primeira proposta em mãos, foi realizada uma entrevista piloto *online*, com o intuito de avaliar a eficiência do conteúdo e a proposta. A entrevista piloto ocorreu no dia 10 de setembro de 2022 junto a um sujeito surdo que completou o ensino médio há alguns anos (mais de 5 anos), e atua profissionalmente como funcionário público em uma escola bilíngue em uma cidade do estado de São Paulo. Após a realização da entrevista piloto, houve a inclusão de novas perguntas e alguns ajustes.

O local de coleta de dados desta pesquisa foi através da plataforma *online Google meet*, pois visualmente é adequada para que haja possibilidade de sinalização e visualização para todos os participantes da entrevista. O motivo da escolha por entrevistas virtuais se deu em virtude da pandemia de Covid-19 e também pela facilidade de agendamento junto à participante. Assim, a entrevista virtual mostrou-se a ferramenta mais adequada às necessidades deste estudo. Devido à fluência do moderador/pesquisador em Libras, todos os encontros e diálogos ocorreram diretamente por meio da primeira língua (L1) da participante, a Libras.

---

<sup>4</sup> O nome é fictício e tem como objetivo preservar a identidade do participante.



As duas entrevistas que compuseram este estudo foram realizadas individualmente com a participante, a partir de agendamento prévio, e ocorreram no período de setembro a dezembro de 2022. Cada entrevista teve duração, em média, de 40 a 45 minutos; ambas foram gravadas em vídeo para análise posterior, conforme descrição no próximo tópico.

A primeira entrevista com Mayara foi realizada no dia 10 de setembro de 2022, com duração de aproximadamente 42 minutos; a segunda entrevista com a aluna Mayara aconteceu no dia 17 de dezembro de 2022, com a duração de aproximadamente 44 minutos. Os roteiros utilizados nas entrevistas encontram-se nos anexos.

### **3.3 Equipamentos e materiais**

Os instrumentos utilizados para a execução desta pesquisa foram um notebook vinculado ao Google Meet; a tela do computador foi registrada/gravada em sua totalidade durante todas as 2 entrevistas. Para isso foi utilizado um software nomeado “Open Broadcaster Software” (OBS), que permite a gravação da tela do computador por completo.

É importante ressaltar que durante a realização de ambas as entrevistas, juntamente com o Google Meet inserido ao lado esquerdo do monitor, dividindo a tela do computador, foi incluído, ao lado direito do monitor, um documento Microsoft Word (WORD), com o roteiro da entrevista referente aberta, como um apoio para o pesquisador durante as entrevistas, para se certificar de que o roteiro semiestruturado previamente realizado seria respeitado.

As transcrições das entrevistas foram realizadas pelo pesquisador, traduzidas para o português e inseridas em arquivo no Google Docs.

### **3.4 Transcrição e Análise dos dados**

As entrevistas foram traduzidas para o português e transcritas pelo pesquisador (que é fluente em Libras e tem formação em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa). O conteúdo foi traduzido na íntegra (contendo gírias, regionalismo ou informalidades) para o português, na modalidade escrita, com a intenção de facilitar as análises.

Após ter em mãos os arquivos escritos das duas entrevistas, foi realizado um “mapa de associação de ideais” (SPINK, 2000; COSTA 2015). Buscou-se, a partir de inúmeras

leituras, os temas recorrentes nas entrevistas, sendo eles identificados como: acessibilidade no ensino médio, relações escolares e afinidades disciplinares.

Para organizar esses dados foram utilizadas técnicas que se associam aos conceitos de “mapas de associação de ideias” (SPINK, 2000; COSTA 2015). Essa construção se inicia pela definição de categorias gerais, a temática, que está diretamente ligada com os objetivos da pesquisa em questão. E, assim, se organiza em conteúdos com bases nessas categorias – análise de conteúdo sendo um exemplo – mas sem descontextualização, mantendo-se fiel às sequências de falas e diálogos inteiros (SPINK, 2000; COSTA 2015).

A temática foi composta por meio dos objetivos geral e específicos desta pesquisa e a construção do mapa ocorreu através de destaques que foram realizados em diferentes colorações, em temáticas mais recorrentes e importantes à pesquisa. (COSTA, 2015). Desse modo, emergiram as categorias de análise da pesquisa. Iniciou-se, então, o processo de análise dos dados coletados.

**Quadro 2: Temas Recorrentes nas Entrevistas**

<b>Temas</b>	<b>Destaque de cor</b>	<b>Número de vezes na primeira entrevista</b>	<b>Número de vezes na segunda entrevista</b>	<b>Número total de vezes mencionado nas duas entrevistas</b>
<b>Acessibilidade no ensino médio</b>	Rosa	15	20	35
<b>Afinidade Disciplinares</b>	Verde	3	4	7
<b>Relações Escolares</b>	Vermelho	5	13	18

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao longo das análises, recortes relevantes das entrevistas, de cada temática, serão trazidos à discussão. Esses trechos serão apresentados em caixas de diálogo, a fim de diferenciar a narrativa da participante do restante do texto. As discussões serão realizadas a partir dos conceitos e autores trazidos nos capítulos teóricos desta dissertação.

### **3.5 Contextualizando os dados**

Ao concluir ambas as entrevistas e a partir das análises com o uso do mapa de associação de ideias também finalizada, foram encontradas, na fala da participante, aspectos

positivos e negativos relacionados à acessibilidade e suas relações durante sua jornada no ensino médio.

Os pontos negativos expressados pela participante permeiam as seguintes temáticas:

- Falta de acessibilidade e preocupação de alguns professores com a participante e seu aprendizado, e também a falta de afetividade por parte de alguns docentes.
- Período sem a atuação do intérprete de Libras e morosidade para contratação do profissional, permanecendo a aluna sem acessibilidade na sala de aula durante esses momentos.
- Em algumas disciplinas havia o desconto de notas devido ao seu português escrito, que se configura como sua segunda língua.
- Relação com a equipe de intérpretes que, embora boa na maior parte do tempo, apresentou algumas questões inadequadas, como a falta de postura na cadeira ao interpretar, iluminação inadequada e configuração da câmera (no período remoto).

No que se refere aos pontos positivos expressados pela participante, foram abordados os seguintes aspectos em destaque:

- Bom relacionamento com seus colegas de sala ouvintes.
- Preocupação com a acessibilidade fornecida para a estudante surda por uma parte do corpo docente.
- Estratégias utilizadas pelos professores que poderiam contribuir/contribuíram com o seu aprendizado durante todo seu processo estudantil no ensino médio.
- Aulas de reforço.

Diante do exposto nesta breve contextualização dos dados, optamos por dar enfoque, apresentar e discutir os aspectos positivos que a participante trouxe durante suas entrevistas. Alguns aspectos negativos, embora já bastante recorrentes em pesquisas voltadas para a temática de educação de surdos, como se observa nas pesquisas apresentadas no capítulo 1, podem aparecer nas discussões, visto ser impossível apagar os problemas, porém terão menor destaque. Deste modo, pretende-se principalmente analisar e difundir boas práticas realizadas por docentes no ensino médio, visando contribuir para o trabalho em sala de aula, a partir da perspectiva da aluna participante.

## CAPÍTULO 4

### A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ENSINO MÉDIO

#### 4.1 Acessibilidade no ensino médio

Primeiramente, é importante destacar o que se compreende por acessibilidade. Segundo Manzini (2005, p.31), “o conceito de acessibilidade se sedimenta em situações que podem ser vivenciadas nas condições concretas da vida cotidiana, ou seja, a acessibilidade parece ser algo que pode ser observado, implementado, medido, legislado e avaliado”. Com isso, entende-se que a acessibilidade é a criação de condições para que as pessoas com deficiência, física ou cognitiva, consiga acesso em localidades ou situações. Para tanto, são necessárias adequações de ambientes, transporte, sistemas, equipamentos ou comunicação. É importante correlacionar essa inclusão com o meio social em si, e não ligá-la somente com as condições referentes à acessibilidade (MANZINI, 2005).

Segundo Silva (2016), quando a temática é sobre acessibilidade para alunos surdos no âmbito escolar, a maioria das pessoas tem a visão de que somente a atuação do tradutor e intérprete de Libras nesse ambiente já garante e assegura acessibilidade a essa comunidade, como se somente com a presença do profissional a acessibilidade já estivesse assegurada.

A aluna Mayara foi questionada sobre o que ela pensa e entende a respeito da acessibilidade ofertada em sala de aula, e se somente a atuação do tradutor e intérprete de Libras é garante essa condição. Vejamos sua resposta:

#### Quadro 3: Primeiro trecho da entrevista

Dentro da sala de aula, o que é acessibilidade? Ter a presença de intérprete de Libras, o professor adaptar os materiais que serão utilizados na sala de aula, também na lousa é necessário acessibilidade, referente às cores, precisa ter as palavras principais... Isso é acessibilidade/adaptação, dentro da sala de aula, eu vejo que o principal é isso.

Fonte: elaborado pelo autor.

Quanto ao intérprete, expôs:

#### Quadro 4: Segundo trecho da entrevista

Então, tem a presença de intérprete de Libras, mas também o professor precisa fazer, não é só a presença de intérprete, sozinho. Como se resolve isso? É preciso que o professor também garanta essa acessibilidade, isso é básico, pois às vezes o intérprete não entende o conteúdo, então esse direcionamento do professor diretamente com o aluno surdo também é importante, o professor precisa adaptar seu material com foco no

aluno surdo.

Fonte: elaborado pelo autor.

É importante ressaltar, na fala de Mayara sobre acessibilidade, aspectos diferentes do que a maioria compreende por inclusão do surdo dentro do ambiente escolar (intérpretes de Libras). Ela, enquanto aluna surda, destaca diversos aspectos com o objetivo de promover uma melhor acessibilidade e inclusão em sala de aula, como o uso de cores na lousa, palavras-chave e adaptações dos materiais, questões de uso de recursos, bem como uma relação mais próxima entre docente e aluno surdo. Esses destaques chamam a atenção para outros aspectos reais das necessidades de um estudante surdo dentro de uma sala de aula, para além da presença do intérprete.

Além dos aspectos apontados a respeito do quanto o papel da docência é importante para o desenvolvimento do aluno surdo em uma sala de aula, é importante lembrar um outro fator fundamental para o desenvolvimento de uma acessibilidade no ambiente escolar para alunos surdos: o tradutor e intérprete de Libras. Isto porque, “se o TILS que vai atuar neste espaço tiver uma formação adequada a este respeito, poderá colaborar para que o espaço educacional efetive práticas de educação inclusiva bilíngue.” (LACERDA, 2010, p. 149).

Sobre essa temática da atuação do TILS durante o ensino médio, como ponto essencial no que se refere à acessibilidade de um aluno surdo, Santos Filho (2015, p. 21) afirma:

[...] conhecimentos escolares sejam ministrados em Libras, em escolas ou classes bilíngues, com professores surdos ou professores bilíngues na educação infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. No contexto dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a perspectiva seria a defesa da presença do profissional tradutor-intérprete na sala de aula da escola regular.

A respeito desses aspectos, Mayara relatou:

#### **Quadro 5: Terceiro trecho da entrevista**

No primeiro e segundo anos havia a presença de intérpretes. Na verdade, no primeiro ano eu fiquei 6 meses sem a presença de intérprete, então abriu concurso público para contratação deste profissional e somente depois houve a presença de intérpretes. No segundo ano o intérprete precisava se retirar, sorte que houve a presença de estagiários! Ai depois teve a presença de um intérprete “oficial”, então iniciou o terceiro ano, em que houve a separação de intérpretes, nesse momento tudo aconteceu normalmente.

Fonte: elaborado pelo autor.

É importante apresentar alguns relatos que demonstram que há dificuldades de acesso e inclusão para alunos surdos. No decorrer da entrevista, foi possível notar que houve um período de ajuste da instituição até a contratação de intérpretes efetivos para todos os surdos, visto que havia surdos em diferentes salas de aula e um único profissional precisava atender a todos. Assim, há questões importantes que devem ser observadas; como já apresentado, o intérprete tem um papel fundamental para todo o desenvolvimento, ao proporcionar acessibilidade ao ambiente escolar, que ultrapassa o papel que lhe é atribuído de, aos poucos, buscar incentivar a implementação de propostas bilíngues na escola (LACERDA, 2006).

Questiona-se como promover a acessibilidade nesse espaço se, inicialmente, nem houve a presença de intérpretes e, quando houve, aconteciam momentos em que esse profissional se retirava da sala de aula para atender a outra aluna surda da instituição. Conforme visto, com a chegada da aluna na escola, houve um longo período sem a presença do TILS em sala de aula, devido ao processo de contratação do profissional. Pode-se observar que, novamente, com a chegada de novos alunos surdos na instituição (ingressantes no primeiro ano do ensino médio), tornou-se necessário contratar novos profissionais TILS. E outra vez houve um período de ausência de profissionais. Diante desse relato, nota-se que a burocracia nos processos de contratação profissional dificulta o avanço do processo na mesma medida das necessidades dos estudantes surdos.

Porém, este não é um caso isolado, conforme indicam também os apontamentos da pesquisa de Zwick (2020). Aos envolvidos, inquietam os motivos de as instituições públicas não contratarem com agilidade profissionais tradutores e intérpretes de Libras quando da presença de estudantes surdos. Compreende-se que essa demora é devida ao processo burocrático que envolve um concurso público para a contratação desses profissionais no meio escolar; então, até que o façam, buscam profissionais/estagiários para “tapar o buraco” na instituição, considerando funcionários já atuantes na instituição e que assumem o lugar de intérpretes por terem algum conhecimento em Libras.

Diante disso e da entrevista realizada em nosso estudo, e também nos achados da pesquisa de Silva et al (2018), é possível observar o quanto a ausência de intérpretes de Libras em salas de aula pode fazer com que esses alunos, além de ficarem completamente à margem/excluídos (excluídos, inclusive de contato com professores, colegas de sala ou outros profissionais que atuam na escola) podem se “fechar” e ter empecilhos ao conhecimento, por falta de preparação das instituições. Tais fatos podem influenciar até mesmo em suas escolhas futuras e tornar esse caminho mais árduo.

Abordou-se também junto à participante sobre quais outras estratégias (que não apenas a presença do TILS) são necessárias para a realização e garantia de acessibilidade dentro de sala de aula. Mayara respondeu da seguinte maneira:

**Quadro 6: Quarto trecho da entrevista**

Precisa escrever na lousa, e mais o uso de slides, isso é obrigatório! Porque os slides permitem ter uma visualidade maior, com imagens, não basta só chegar na lousa e ficar escrevendo sem parar, precisa ter contexto e adequar diretamente com os slides. As imagens que ali contém, juntamente com a escrita na lousa, combinando imagens nos slides, seria uma ótima estratégia. Também uma outra estratégia seria o professor tentar desenhar na lousa, porém é melhor usar imagens, escrever na lousa o conteúdo. Assim também o intérprete tenta acompanhar, mostrar ao professor. (...) Pois se não houver essa prática, parece que está tudo bem em não conseguir ter esse acompanhamento, ter mais atenção, ou se tiver dúvidas. Olhe só, falta acompanhamento, falta adaptação, falta ajuda na compreensão geral. Também a presença de mapas conceituais, utilizados como exemplos, separar os conteúdos por afinidades e tópicos, é uma ótima estratégia.

Fonte: elaborado pelo autor.

Diante desses aspectos, nos chama a atenção a forma como as ações realizadas por docentes, de alguma forma, podem impactar no processo de aprendizagem de estudantes surdos em uma sala de aula. A participante destaca a importância do uso de slides, imagens e mapas conceituais – e de estarem em consonância com o conteúdo abordado. São etapas que, se bem dialogadas entre professor, aluno surdo e intérprete de Libras, podem ser realizadas e possibilitam uma acessibilidade adequada.

É fundamental salientar os aspectos positivos mencionados pela participante, que indica diversas alternativas para proporcionar melhores condições inclusivas no ambiente escolar, como reflexões e sugestões acerca da acessibilidade. Dentre suas falas, destacam-se alguns pontos, que consideramos fundamentais para uma possível promoção de acessibilidade dentro das salas de aula, na perspectiva e vivência de uma estudante surda.

A participante destaca o uso de slides, pois podem proporcionar maior visibilidade; porém não basta apresentar somente textos nos slides, pois dessa forma ele só irá substituir a função da lousa. Ela destaca como ideal o uso concomitante do texto com a apresentação de imagens, correlacionando conteúdo com imagens. Além dessa estratégia, a aluna aponta a utilização de desenhos como alternativa, mas salienta os slides como uma melhor alternativa. A respeito desse assunto, Gonçalves e Festa constataam:

Para cada sala de aula encontraremos uma infinita diversidade de cultura e conhecimentos. Desta forma, cabe ao professor utilizar de estratégias como: aplicar metodologias de ensino; usufruir de recursos diferenciados e formas de avaliação adequadas, de maneira a tentar diminuir a desigualdade e valorizar a diversidade. (GONÇALVES; FESTA, 2023, p. 8)

Conforme já expuseram Lacerda, Santos e Caetano (2014), algumas ações são necessárias para garantir minimamente a aprendizagem do aluno surdo, dentre elas estão o uso de recursos imagéticos associados à Libras, planejamento prévio das aulas e compartilhamento junto ao intérprete e, especialmente, parceria entre os profissionais. Mayara aponta justamente esses aspectos como relevantes em sua exposição, o que indica que tais ações ainda não se efetivaram em sala de aula.

No que se diz respeito aos recursos imagéticos, que são diretamente ligados à visualidade, novamente é importante destacar que tais recursos podem ser considerados um artefato cultural, pois é por meio desse artefato visual que há substituição do som (CAMPELLO, 2008). Esse artefato varia, pois evolui conforme o tempo, dependente que é da tecnologia ou novas descobertas e recursos que estejam correlacionados com a visão. E, com isso, por meio da visualidade, é criado e apropriado um pertencimento cultural por meio da visão. A experiência visual constitui, portanto, um fator primordial nos processos relacionados aos indivíduos de uma comunidade surda (CAMPELLO, 2008). Confirma-se, desse modo, a importância da visualidade dentro das vivências dos sujeitos surdos, sejam essas fora ou dentro dos ambientes escolares.

A partir dessa discussão voltada para a acessibilidade fornecida nas disciplinas por parte dos professores, questionamos em quais disciplinas havia mais ou menos adaptações para promover acessibilidade:

#### **Quadro 7: Quinto trecho da entrevista**

A que tinha mais acessibilidade era inglês, primeiro inglês; depois biologia, tinha bastante adaptação e em terceiro a matemática. Ah! e geografia! Primeira inglês, segunda geografia e terceira matemática. Então, em inglês era a adaptação para ASL<sup>5</sup>, o professor me dava vídeos em ASL, para que eu pudesse entender, eu perguntava, procurava no dicionário os significados, nesses vídeos também tinha legenda, a estratégia de inglês era ótima.

Em segundo geografia. Por exemplo, em geografia a professora nos momentos que ia ensinar sempre buscava os recursos das imagens, muitas imagens. Por exemplo, as árvores, existem tipos diferentes de árvores, com palavras diferentes, então a professora mostrava junto com a palavra fotos diferentes, diferenciava essas palavras em cores também, utilizava também bastante mapas conceituais, era muito claro. Também a professora sempre fazia brincadeiras, perguntava, brincava com os grupos de alunos, com as respostas, utilizava essa estratégia para que os alunos aprendessem mais.

Fonte: elaborado pelo autor

Com isso a aluna concluiu, informando que:

<sup>5</sup> ASL é a língua de sinais norte-americana, utilizada por sujeitos surdos residentes nos Estados Unidos.



**Quadro 8: Sexto trecho da entrevista**

Em matemática o professor se esforçava bastante, a aula acabava na aula de reforço, sentávamos somente eu e o professor sem a presença de intérprete. E eu ficava perguntando: mas por que isso? como? por que, professor? E ele ia me mostrando e explicando até eu entender, e também utilizamos calculadora para que eu pudesse fazer as contas e compreender melhor. Ele me acompanhava na hora de realizar os cálculos, se eu estivesse fazendo algo errado ele me corrigia, então ele me acompanhava bastante, me ajudava muito em matemática. Também na disciplina de matemática, na sala de aula, o professor utilizava muito uma estratégia. Por exemplo, a diferença de sinais, em relação ao sinal de (- e +), e as diferenças, por exemplo, de (+ e + = +, + e - = -), explicando que não podia confundir na hora de sinalizar com + ou -. E por exemplo, quando era + e -, usava giz vermelho; quando era soma + e + utilizava giz azul. Então tinha bastante visualidade! Por exemplo, quando apresentava Y e X utilizava cores de giz diferentes, um número vezes o outro colocava em outra cor. Essa estratégia de usar giz colorido era boa, pela questão visual, dava pra entender. É isso: inglês, geografia e matemática que tinham mais acessibilidade.

Fonte: elaborado pelo autor.

A participante Mayara relata sobre sua satisfação com a disciplina de inglês. É importante ressaltar que a professora utilizou uma estratégia diferenciada junto à aluna surda. Em sala de aula ela ensina inglês aos alunos ouvintes de sua turma por meio da oralidade, que não é acessível à aluna surda; então, optou pelo ensino de ASL (American Sign Language) para a aluna surda como estratégia para diferenciar as línguas. Mayara demonstra que gostava muito dessas aulas de inglês e, conseqüentemente, da metodologia inclusiva que a professora da disciplina praticou nesses anos do ensino médio. Sobre esse assunto, com relação ao uso da oralidade como caminho de ensino ao aluno surdo, Silva (2005, p. 183) afirma:

A modalidade oral é o principal veículo de comunicação, embora a professora demonstre preocupação e esteja sempre assistindo individualmente cada aluno surdo. Essa assistência, porém, é pouco efetiva, porque não é em LIBRAS. Embora a utilização da fala oral pareça favorecer o aluno ouvinte, não representa uma vantagem porque a língua utilizada, na maior parte da aula, é a língua portuguesa. Ao mesmo tempo, o uso do português faz com que o aluno surdo dependa da atuação da intérprete durante todo o processo de ensino, com exceção dos momentos de escrita.

Nota-se que a professora foi sagaz ao compreender que, para proporcionar a mesma experiência de língua estrangeira com a aluna surda, poderia usar a ASL, atraindo o interesse da mesma. No que se refere ao aprendizado da ASL para estudantes surdos, alguns autores destacam que a ASL é uma alternativa para o ensino de uma língua estrangeira para surdos, pois ambas as línguas (Libras e ASL) são aprendidas através do mesmo canal de comunicação, ou seja, por meio do campo visual. Outro importante aspecto é que ambas têm estruturas bastante similares, o que ajudaria também no momento do aprendizado desses estudantes surdos (SANTOS; ANDRADE; LOURENÇO, 2014).

Porém, é importante ressaltar que alguns autores chamam a atenção para o material didático utilizado no ensino da língua inglesa para os estudantes surdos. Destacam que esse material precisa estar adequado a esses alunos, e também apontam que, caso a língua inglesa não seja dominada pelo intérprete de Libras, isto pode dificultar todo o processo e influenciar de alguma forma no ensino deste estudante surdo (AMORIM, 2021). Segundo Amorim (2021, p. 10), em sua pesquisa com base no relato de uma intérprete que atua em aulas de inglês, aponta que “ela diz que sua posição dentro de uma aula de inglês para surdos é um pouco difícil, pois ela não é fluente em inglês e muitas vezes não consegue entender o que está acontecendo.”

Pode-se observar na exposição de Mayara alguns aspectos trazidos por Amorim (2021) anteriormente, que realmente surtiram efeitos na aluna de forma positiva; bastou algum conhecimento por parte do docente sobre a Libras para que ela se sentisse incentivada, e que a acessibilidade fosse possível.

Diante do exposto, nota-se que as informações da aluna revelam aspectos norteadores de como construir, juntamente com o professor, estratégias para proporcionar melhor acessibilidade dentro do ambiente escolar. Isso fica nítido durante as falas, também, quando apresenta importantes estratégias utilizadas pela professora de geografia que, além da descontração em sala de aula com seus alunos, utiliza como recurso mapas conceituais durante a apresentação dos conteúdos. Mayara novamente aponta esses como importantes aspectos para promover mais inclusão no ambiente escolar, e mostra a necessidade do uso de recursos visuais atrelados ao conteúdo exposto pelo professor.

É nesse momento que ela aponta aspectos relacionados com a visualidade, destacando o uso de giz colorido na lousa, dando enfoque visual ao que é importante ter atenção, estratégia essa utilizada principalmente pelo professor da disciplina de matemática. Parece que se trata de uma metodologia importante na promoção da acessibilidade aos conhecimentos de alunos surdos na sala de aula.

Quando questionada sobre as disciplinas menos acessíveis, Mayara trouxe:

#### **Quadro 9: Sétimo trecho da entrevista**

Física, eu to tentando lembrar [...], na verdade no ensino médio eu acompanhava a aula de informática. Então, primeiro física, segundo informática, que estudava algoritmo, é o que estudávamos na disciplina. Essas duas eram as piores, eu não acompanhava nada, eu tentava, me esforçava, copiava tudo para que eu conseguisse aprovação, mas eu sofri. Mas por que a pior disciplina? Porque não tinha nada de adaptação, nada! Imagina olhar esses cálculos e não entender nada! E os desenhos? E também não entender nada... nossa, era muito confuso! Física era muito ruim, e somava com o professor não aceitar o aluno surdo e seu português escrito como L2. Não aceitava! Como eu vou fazer prova, se ele retirava pontos e abaixava a nota por conta do português? Precisa entender que para o surdo o português é como L2, são duas línguas! Mas

ok, não tinha consciência...

A outra disciplina era algoritmo, porque o professor não estava "nem aí", não fazia adaptação nenhuma, pedia para praticar em casa. Era impossível praticar em casa sozinha! Impossível entender e praticar! Precisava realmente entender para que pudesse praticar. Mas se você já não entendia, como praticar depois? O intérprete também conversava/orientava e eu também, mas não adiantava em nada. Então por isso essas duas disciplinas eram as piores. Química eu até conseguia, no começo era bem limitado, com muita dificuldade e barreiras, até que o professor percebeu que minhas notas estavam ruins e começou a adaptar, melhorando bastante, mas física e algoritmo eram as piores mesmo.

Fonte: elaborado pelo autor.

É importante ressaltar que, embora nesse trecho a aluna apresente majoritariamente aspectos negativos a respeito de suas concepções das disciplinas que menos ofertavam acessibilidade, nós os apresentamos com o objetivo de demonstrar que o fundamental para o professor é demonstrar afetividade, independente da complexidade da disciplina. Mayara indica a importância de os professores buscarem ajustes e adaptações em suas aulas, repensando a metodologia de apresentação do conteúdo para melhor incluir seus estudantes surdos. Segundo Leite (2012, p. 360),

A afetividade é um conceito mais amplo, constituindo-se mais tarde no processo de desenvolvimento humano, envolvendo vivências e formas de expressão mais complexas, desenvolvendo-se com a apropriação, pelo indivíduo, dos processos simbólicos da cultura, que vão possibilitar sua representação.

Visto isso, é possível perceber que existem diversas formas de manifestações referentes à afetividade, pois ela engloba desde emoções com origens biológicas até sentimentos ligados ao psicológico de um indivíduo (LEITE. 2012). Essa definição vai ao encontro do objeto desta pesquisa, pois nota-se que a afetividade é algo diretamente relacionado às emoções e aos sentimentos, o que se observa nitidamente nos relatos da participante.

Percebe-se nesse e também em outros pontos da entrevista que o fator afetividade, quando se fornece adaptações e promove inclusão em sala de aula, passa a ser determinante neste processo. Outro ponto importante diz respeito ao professor da disciplina de química. É interessante perceber que esse docente, ao notar o baixo rendimento da aluna, teve uma mudança de comportamento e passou a mudar suas estratégias de ensino e adaptações, e não atribuiu a nota ruim à aluna surda por uma possível falta de empenho.

Como já mencionado anteriormente, houve um período em que a participante não contou com a presença de profissionais TILS a acompanhando em sala de aula, devido ao intervalo na contratação. Questionou-se sobre o que a aluna fazia na sala de aula nesses

momentos, já que estava à mercê somente da disponibilidade (ou não) da acessibilidade fornecida pelos professores. Mayara respondeu:

**Quadro 10: Oitavo trecho da entrevista**

Ficava somente observando e quieta, observando o tempo todo, às vezes me dava vontade e eu ficava no celular, mas dependia muito do professor, pois alguns professores permitiam eu mexer no celular, mas outros não permitiam. Então eu só ficava sentada observando e esperando mesmo. Às vezes me davam um filme, então o professor ficava dando aula, enquanto isso ele me entregava um filme para que eu ficasse assistindo. Não era compatível...

Fonte: elaborado pelo autor.

É possível notar que alguns professores têm a visão de que a acessibilidade aos estudantes surdos depende somente dos profissionais tradutores e intérpretes de Libras, pois não demonstraram esforço para tornar suas aulas mais acessíveis. A instituição, por sua vez, não acompanha esse cotidiano e, então, não há responsabilização pela ausência de acesso ao conhecimento e à inclusão – e, por fim, tudo cai sobre o estudante surdo.

Além desse ponto, também foram questionados dois aspectos à participante: o primeiro com o objetivo de investigar mais sobre o assunto e o motivo dessa troca de salas por parte do intérprete de Libras. Solicitou-se que a aluna desse mais detalhes dessas trocas, de como realmente aconteciam. E, também, foi questionada sobre como aconteciam exatamente esses acordos em relação às disciplinas que contariam com a presença do profissional em sala.

**Quadro 11: Nono trecho da entrevista**

Eu fui para o segundo ano do ensino médio e os dois alunos entraram no primeiro ano, então havia duas salas diferentes com somente um intérprete. Por isso que havia essa separação de disciplinas, o intérprete estava cada hora em uma sala. (...) Então, por exemplo, um bimestre, era combinado em grupo quais eram as disciplinas consideradas mais difíceis. Por exemplo, escolhia matemática, se os outros alunos não tinham dificuldade em matemática, então ok, o intérprete me acompanhava nessa disciplina durante todo o primeiro bimestre. Mas no segundo bimestre trocava e eu não teria mais a presença do intérprete comigo na disciplina de matemática, o intérprete acompanhava a outra sala no segundo bimestre. (...) Depois quando houve a presença desse intérprete que ficava revezando as salas, tinha disciplinas que ele não estava presente, mas no reforço o intérprete estava presente, combinava um horário.

Fonte: elaborado pelo autor.

Nota-se que a escola, nesse período em que ingressaram novos estudantes surdos no primeiro ano do ensino médio, como uma alternativa imediata começou a “dividir” o profissional TILS e, dessa forma, foram fazendo escalas e intercalando as disciplinas em que haveria e ou não a presença do intérprete. Conforme a aluna explica, as aulas em que ela não

tinha a presença do intérprete eram “compensadas” com a presença dele na aula de reforço, as quais aconteciam no período da tarde.

Vê-se aí um dos piores cenários que a aluna vivenciou; utilizava-se a lógica do menor “dano”, pois, ao mesmo tempo em que havia um profissional TILS, também não havia. Porém, sabe-se que se exige desses alunos, em todas as disciplinas, um rendimento mínimo para obtenção da aprovação. No que se refere à redução de danos, concordamos com Almeida (2003) que expõe a situação, embora em outro contexto – passível de aproximação conceitual neste caso:

[...] o lugar que a redução de danos ocupa na sociedade e, dessa forma, poder conceituá-la. Entende-se redução de danos por uma prática que visa reduzir os danos da vida de uma pessoa, de acordo com o que é possível no momento para a mesma, dando-lhe o direito de escolha diante de sua vida e sendo responsável por ela (ALMEIDA, 2003, p.55).

Por essa perspectiva é possível perceber que, mesmo em realidade distinta, é possível trazer essa conceitualização para esta vivência. Era dado o direito de escolha de acessibilidade à aluna, com a intenção de reduzir esses danos – aqui chamaremos de redução de danos educacionais e de aprendizagem (como uma tentativa de salvar) – e, mesmo que indiretamente, responsabiliza-se esses estudantes por suas escolhas, como será observado na exposição em sequência pela participante.

Porém, é importante ressaltar que, mesmo com essa dinâmica de redução de danos educacionais, há pontos positivos, os quais vale a pena abordar. Foram ofertadas para aluna (mesmo que não em todas as disciplinas) aulas de reforço, que se mostraram um ganho, visto as dificuldades pelas quais estava passando, sendo essa uma importante alternativa para conseguir “salvar”, de certa forma, a aprendizagem da estudante. Porém é válido destacar que, novamente, a complexidade para contratação de novos profissionais TILS para a instituição pesa muito para esses alunos surdos.

Porém, a fim de compreender mais a fundo como acontecia exatamente essa dinâmica, a aluna foi indagada sobre como eram feitas as escolhas das disciplinas em que haveria a atuação do intérprete naquele semestre.

#### **Quadro 12: Décimo primeiro trecho da entrevista**

Sim... Não, era o próprio intérprete que escolhia, nós não participamos, o intérprete só nos perguntava quais disciplinas nós tínhamos mais dificuldade. [...] Então era dividido, a decisão era do intérprete, mas antes ele perguntava para nós duas, mas a decisão final mesmo era do intérprete.

Fonte: elaborado pelo autor.

Visto que essa era a realidade da instituição, seria esse um momento interessante para promover mais interação entre as alunas surdas, visto que eram de turmas diferentes, e assim os três (duas alunas surdas e o intérprete) conversariam e decidiriam os rumos de como aconteceriam as divisões do bimestre. Porém, aqui é possível mencionar a questão do direito de escolha e, mesmo que indiretamente, da transferência de responsabilidade (ALMEIDA, 2003).

Com isso, damos início à última fase em relação à acessibilidade fornecida à participante, em seu ensino médio. Indagamos a estudante a respeito do período da pandemia, no qual todas as suas aulas passaram a ser de forma remota (ensino a distância). Mayara respondeu que:

**Quadro 13: Décimo primeiro trecho da entrevista**

No período de pandemia, nesse período eu só ficava em casa mesmo, estudava pelo notebook, tinha intérprete, mas era muito ruim, porque o intérprete sempre ficava travando, sempre ficava travando a imagem. Mas por que travava? Porque ele estava lá no IFSP.

Sim, o intérprete ficava no IFSP e eu ficava na minha casa, em casa a internet era boa, mas lá era ruim. Eu sempre pedia se o intérprete poderia interpretar da casa dele, mas não podia, precisava ir obrigatoriamente presencialmente até o IFSP, mas a internet do IFSP era muito ruim. Então a interpretação ficava travando, mas o professor era ainda pior, a adaptação era ruim, o tratamento com o aluno, comigo, muito ruim. (...) Depende alguns ficavam na escola outros ficavam em suas próprias casas, alguns professores ficavam no IFSP, devido a lousa, se filmavam e utilizavam a lousa durante a aula. Ajudou mais o uso da lousa do que o slide, porque era mais visual, então eu conseguia acompanhar. Porque quando era direto nos slides, o professor estava falando, mas não sabia qual ponto do slide ele estava explicando exatamente, qual lugar do slide estava explicando, era difícil. Junto tinha o intérprete, que era um lado positivo, mas era ruim também, parecia que eu não tinha muita atenção, porque o intérprete estava sempre no mesmo lugar, sempre no mesmo lugar, sentado sinalizando, tinha um jeito de mau comportamento, só ali sentado sinalizando. Parecia que me dava sono, também me fazia perder a atenção. (...) E também o lugar não era claro, era escuro e travava, e o intérprete também não sabia utilizar a ferramenta, por exemplo, a câmera ficava na vertical, e precisava mexer e colocar na horizontal, parecia que ele não conseguia mexer e utilizar a ferramenta que estava usando.

Fonte: elaborado pelo autor.

É possível perceber que, nesse ponto, as relações referentes à acessibilidade até mesmo para a aluna se aprofundaram, e interpretação se tornou primordial. Todavia, o período remoto fez com que as atuações do intérprete ficassem visualmente prejudicadas, por falta de estrutura institucional. Isso tudo somado à falta de adequação por parte dos docentes, pois somente alguns, como citado pela aluna, tentavam utilizar recursos visuais, como imagens e a lousa.

Porém é válido ressaltar que nesse período pandêmico todos foram pegos de surpresa e, conseqüentemente, os professores também não sabiam como guiar uma aula nessa nova modalidade. É evidente que para a participante essa carga pesou mais, visto que a pandemia

obrigou boa parte das pessoas a se adaptarem e se habituarem a um formato diferente permanentemente (por um período sem uma previsão para um possível retorno) (ALBUQUERQUE, 2021). Segundo Albuquerque, esse período ainda pode ressoar no futuro, sobre como se pensará a educação durante os próximos anos. (ALBUQUERQUE, 2021). Assim, é possível ter a percepção de que, com essa nova realidade vivenciada, ninguém sabia gerenciar os acontecimentos, e foi preciso adequação de todos, como instituição, professores, TILS e alunos.

Diante desses aspectos, dessa nova modalidade, segundo Camargo, Garofalo e Coura-Sobrinho (2011), a videoaula é um gênero que absorve várias características de aulas presenciais, como, por exemplo, um enunciado sendo planejado e grande parte das vezes sendo apresentado por meio de um educador, com o objetivo de levar um conhecimento aos seus alunos dentro de um processo de ensino e aprendizagem. Porém, esse gênero traz algumas características diferentes, como “a utilização da mídia audiovisual, a interação assíncrona ou ausência de interação com os alunos, a possível utilização simultânea de várias linguagens visuais que podem ser combinadas com o áudio” (CAMARGO; GAROFALO; COURA-SOBRINHO, p. 83, 2011).

Desse modo, é essencial pensar sobre os vários recursos a serem utilizados tanto pelo professor quanto pelo intérprete, desde a iluminação, slides, imagens, lousa (se possível), cadeira e, claro, todos os recursos audiovisuais, do áudio ao posicionamento da câmera (neste caso, o celular).

Todavia, mesmo diante do imprevisto que pegou a população em geral de surpresa, e como já mencionado, com todos precisando se adequar a essa nova realidade que nos foi imposta, ainda é importante apresentarmos a exposição da participante sobre o período, que, segundo Mayara, “[...] foi difícil, tentando estudar o melhor jeito para a acessibilidade, dando dicas, estratégias para ir melhorando, até que ficou bom as duas salas simultâneas, e foi assim até eu me formar.”

É importante ressaltar que este desinteresse apresentado pela participante em alguns momentos – presentes em sua fala apresentada anteriormente, quando aborda as questões relacionadas ao sono, dificuldade em ter atenção às aulas e as complicações enfrentadas de modo geral – é justificável, pois nesse período houve quebra de acordos, tornando-se um período bastante complexo para a estudante.

Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020) afirmam que muitas questões foram ignoradas pelos órgãos responsáveis, em relação a algumas vulnerabilidades dos alunos, como cognitiva, linguística e também econômica. No que diz respeito aos estudantes surdos, os

autores ponderam que, “ao se ofertar o ensino remoto, a exclusão desses alunos torna-se mais um agravante diante da pandemia e das condições impostas e requeridas a muitos deles.” (SHIMAZAKI et al. p. 2, 2020).

Sobre a acessibilidade no ensino médio, notou-se que mesmo com certa morosidade a acessibilidade nessa instituição, no que se refere a atuação do profissional TILS, acontecia. Por vezes precisou passar por ajustes (como as mudanças de sala), mas em uma perspectiva geral, ela se cumpriu. No que se refere à acessibilidade fornecida por professores, a estudante surda destacou que algumas boas estratégias eram realizadas por docentes, assim como em ocasiões nada era feito a esse respeito. Porém, é de suma importância destacar que a participante considerou como estratégias boas e importantes: a utilização de mapas conceituais, relacionar imagens/desenhos e conteúdo, uso de giz colorido para destaques necessários na lousa. Tais estratégias mostram-se adequadas devido à visualidade que possibilitam, potencializando os processos de aprendizagem.

Considerando que a acessibilidade se dá em situações que podem ser vivenciadas nas condições impostas pelo cotidiano de nossas vidas, compreendemos que a acessibilidade é algo que pode ser, de certa forma, observado, avaliado, implementado, legislado e medido (MANZINI, 2005).

#### **4.2 Afinidades com as Disciplinas**

Quando o tema é afinidade disciplinar de estudantes no ambiente escolar, no ensino médio, pesquisas apontam que, quanto às disciplinas de ensino em um panorama geral, a hostilidade por partes dos alunos aumenta o insucesso escolar (SANT’ANA, 2018).

Ao perguntar à aluna surda Mayara a respeito de quais eram as suas afinidades escolares pelas três grandes áreas e a razão dessa preferência, a estudante respondeu da seguinte maneira:

#### **Quadro 14: Décimo segundo trecho da entrevista**



Na verdade, a área de ciências humanas dá pra acompanhar se o professor proporcionar adaptação. Minha experiência no ensino médio, nas aulas de ciências humanas, história, filosofia e geografia etc, eu conseguia acompanhar, porque tinha bastante adaptação por fotos, realizavam algumas estratégias com imagens mais a palavra. Por exemplo, tinham palavras que eu já correlacionava com as imagens, e isso já fazia com que eu me atentasse, e também tinha muita prática para que eu conseguisse acompanhar, era tudo ok. Na área de biológicas eu já não conseguia acompanhar, eu não conseguia acompanhar porque eu tinha muita dificuldade em compreender e entender as palavras também. Física eu não conseguia acompanhar nada, porque o professor de física nunca adaptou nada para mim, nunca, zero. Química até dava, tinha que fazer reforço. Por exemplo, na aula de biologia era tudo bem, porque o professor se esforçava em utilizar desenhos, as palavras, ele se esforçava, mas a área que eu mais acompanhava mesmo era a área de ciências humanas. Eu acompanhava mais a área de ciências humanas, ciências biológicas não, ciências exatas, é... não também.

Fonte: elaborado pelo autor.

Percebe-se aí que o fator acessibilidade tem importância para o desenvolvimento afetivo pelas áreas de conhecimento/disciplinar, porém alguns pontos devem ser observados. A aluna ressalta a dificuldade enfrentada no âmbito das ciências biológicas, devido à carência de acessibilidade na disciplina e à sua dificuldade de compreensão em relação às palavras que eram utilizadas. Porém, logo em sequência, ainda na mesma pergunta, ela afirma que na disciplina de biologia está “tudo bem”, tendo esforço por parte do docente e por ele fornecer acessibilidade; salientou também a aula de química, que foi apontada como uma disciplina possível devido às aulas de reforço.

A participante aborda novamente as questões visuais, relatando que os docentes utilizaram estratégias como fotos, correlacionando-as com o conteúdo que está sendo abordado, e traz os desenhos também, dizendo que essa estratégia de correlação imagem-conteúdo a fez ter mais atenção, visto que, ao ver determinadas palavras, imediatamente já as correlacionava com as imagens apresentadas anteriormente pelo docente.

E, como já abordado anteriormente, a função predominante em um indivíduo surdo é a sua percepção visual, pois é por meio dessa visualidade que o surdo tem a possibilidade de se desenvolver linguisticamente e dessa forma interagir com o meio em que vive, pois a Libras é uma língua gesto-visual e está diretamente inserida e constituída na visualidade. (KAWASE, 2020). Sobre esse aspecto das formas visuais e do letramento visual, que é o tema abordado pela participante, Taveira e Rosado (p. 183, 2016) afirmam:

Às características de modelos perceptivo-cognitivos diferenciados e processos de letramento visual constituídos de suportes, recursos e linguagens que possuem: • O uso das formas visuais (não representativas, figurativas e representativas ou simbólicas). • As combinações, os hibridismos entre matrizes de linguagem com ênfase nas características da visualidade, com dominância do visual. • Os aspectos culturais e sociais que contextualizam a mensagem e o ato de comunicar no qual se faz uso de tecnologias mais visuais

Com isso, a fim de afunilar melhor essa afinidade com as disciplinas, Mayara foi questionada sobre quais as disciplinas com as quais criou mais conexão e o motivo, durante todo o período do seu ensino médio. Eis sua resposta:

**Quadro 15: Décimo terceiro trecho da entrevista**

Português e inglês, eu amava, porque, na verdade, português tinha um pouco menos de adaptação, mas eu tinha muita dúvida e perguntava bastante. Eu gosto bastante de português, antes eu odiava, odiava mesmo português, depois eu comecei a gostar, por conta do modo da professora, do seu jeito, a forma que me tratava, então eu comecei a gostar da disciplina de português. Na disciplina de português tinha adaptação de slides, atividades em grupo, atividade em dupla e nós conversávamos, por isso eu gostava mais de português. Nem era por conta da adaptação, era mais pelo perfil da professora mesmo. E em segundo inglês, porque a aula era muito diferente, nunca tive no ensino fundamental, fui ter no ensino médio e essa aula era diferente, com ASL, práticas para aprender o inglês, com diversas estratégias. Eu chegava em casa e já ia direto estudar inglês, eu gostava muito. Infelizmente eu parei de estudar, então hoje eu já esqueci bastante inglês, a área das línguas eu gostava bastante.

Fonte: elaborado pelo autor.

Quando questionada sobre as disciplinas com as quais ela menos tinha conexão e o motivo, a aluna surda Mayara respondeu da seguinte maneira:

**Quadro 16: Décimo quarto trecho da entrevista**

A disciplina que não gostava era física, era a única. Química e matemática... matemática eu gostava do professor, ele era esforçado, adaptava e eu conseguia ser aprovada, mas na verdade eu não gostava, era um sacrifício tentar ter esse esforço. São as três: física, química e matemática. Principalmente o cálculo, odeio, porque em cálculos o intérprete não precisava interpretar, por isso é um problema e eu não gosto.

Fonte: elaborado pelo autor.

Mayara comenta a sua relação com o português, destacando seu desafeto com a disciplina, que foi eliminado devido ao seu bom relacionamento com a professora da matéria, que se preocupou com a estudante. É possível perceber, então, que um fator predominante envolvendo essas afinidades disciplinares está mais relacionado à afetividade do docente; ainda que a acessibilidade ainda seja um fator importante, a afetividade do docente provoca impactos na inclusão.

A participante traz novamente à discussão o ensino na disciplina de inglês, em que a ASL era ensinada ao invés da língua inglesa oral, criando uma abordagem diferente do que se é visto como “tradicional”, e que fez todo o diferencial para a aluna criar afinidade com essa disciplina.

Assim, ainda que de forma subjetiva em alguns momentos, o afeto por parte dos professores mostra-se um pilar fundamental à acessibilidade e às afinidades do aluno com determinados conhecimentos.

Portanto, é possível analisar que essa afetividade entre professor e aluno surdo, em que o primeiro busca alternativas para proporcionar melhores condições de aprendizado e inclusão aos segundos, tem grande impacto nas afinidades que esse aluno vai desenvolver pelas disciplinas, de forma positiva ou negativa, como já foi apresentado anteriormente em falas da participante. Sendo assim, de um modo geral, a afetividade escolar é um fator a ser considerado na vida dos estudantes, surdos ou ouvintes. Leite nos apresenta:

É possível defender que a afetividade está presente em todas as decisões assumidas pelo professor em sala de aula, produzindo continuamente impactos positivos ou negativos na subjetividade dos alunos. Trata-se, pois, de um fator fundante nas relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos escolares. A qualidade da mediação pedagógica, portanto, é um dos principais determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre os sujeitos/alunos e os objetos/conteúdos escolares. (LEITE, 2012, p. 365,)

Já no que se refere à temática do ensino da língua inglesa para estudantes surdos, consultamos alguns estudos sobre o ensino do inglês como uma língua estrangeira para alunos surdos. Santos, Andrade e Lourenço (2014, p. 8,) apontam que:

[...] o ensino de LE para surdos ainda precisa ser considerado. Sugere-se, portanto, que sejam ensinados os sinais da ASL nas escolas bilíngues para surdos, sobretudo, nas aulas de LI (ou no lugar destas) e não como um curso à parte, tal como algumas escolas fazem. Isso daria a chance de o surdo, quando em contato com um surdo estrangeiro, usar uma língua que lhe é peculiar e à qual ele está habituado, devido à natureza dos sinais, tal ocorre conosco, ouvintes, ao usar a LI com um inglês ou americano, por exemplo.

E com isso é possível observar que embora a referida escola não seja uma escola bilíngue de fato, a professora conseguiu adotar práticas de ensino bilíngue, trabalhando essa língua em suas disciplinas de língua inglesa, e não como um curso paralelo. Mas, o que se espera de uma escola bilíngue para surdos?

Segundo Jesus (2016, p. 72), citando Resende e Lacerda, (2013):

[...] o conceito de educação bilíngue de surdos implica a criação de ambientes linguísticos específicos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) na mesma idade das crianças ouvintes, ou seja, no período da

educação infantil, além da aquisição do português como segunda língua (L2).

Com isso, é possível compreender que uma instituição bilíngue é, como visto na citação anterior, um ambiente escolar durante o qual há aquisição da Libras como primeira língua e o ensino do português na modalidade escrita como segunda língua. Resende e Lacerda (2013) destacam que, nesse ambiente bilíngue, é recomendável que a criança surda se matricule cedo e o frequente desde o ensino infantil, a fim de ampliar o acesso dessa comunidade a Libras e obter um desenvolvimento complexo. Assim, é possível afirmar que a instituição de ensino IFSP não é considerada uma escola bilíngue, por ter seu ensino majoritariamente através do português oral.

Importante ressaltar dentro dessa temática que, como já visto, a afinidade por parte dos alunos pode também influenciar em seu desempenho e sucesso durante as disciplinas (SANT'ANA, 2018), visto que, com a aluna surda Mayara, essa afinidade disciplinar está diretamente ligada ao fornecimento (ou não) de acessibilidade por parte dos professores em suas aulas.

No que se refere à temática afinidade com as disciplinas, dois pilares podem ser considerados importantes quanto aos motivos da participante. O primeiro e mais importante ponto é a questão da afetividade. Os professores que tiveram preocupação e afetividade com a forma de ensino e com a aprendizagem da aluna buscaram alternativas para melhor incluí-la dentro de suas aulas. Isso fez com que a estudante se aproximasse mais dessas disciplinas. O outro pilar é a acessibilidade; ela pode ter influência e caminhar paralelamente com a afetividade nesse quesito.

### **4.3. Relações escolares**

Conforme apontam algumas pesquisas, a interação/companhia de um aluno surdo dentro de uma escola ou sala de aula com outros estudantes surdos presentes, de um modo geral, faz com que seu desenvolvimento escolar seja mais positivo, devido a sua identificação e afinidades (extraescolares), e até mesmo a possibilidade que trabalhem de uma forma mais cooperacional, fazendo com que esses alunos não sejam isolados dentro desse ambiente escolar (FELIX, 2009). É importante ressaltar que, por mais que essa seja uma situação considerada ideal e positiva, não se trata de uma experiência frequente nas escolas de nosso país, especialmente no ensino médio.

Segundo algumas pesquisas, alguns alunos surdos percebem suas interações com os alunos ouvintes em suas instituições como boa; já os intérpretes têm um olhar diferente, ressaltando que essa interação ocorre apenas em algumas poucas brincadeiras. Outros alunos surdos veem essa interação mais segregatória e um preconceito mais enraizado por parte dos estudantes ouvintes (VICTORINO, 2018). Quando a aluna Mayara foi questionada sobre as suas relações na escola com alunos surdos e ouvintes, ela respondeu da seguinte forma:

**Quadro 17: Décimo quinto trecho da entrevista**

Com alguns alunos ouvintes a interação era ótima, porque eles se esforçavam para aprender Libras, ficavam me chamando, perguntando sobre sinais. Mas na verdade, tive sorte que na minha sala de aula já haviam 4, 5 ou 6 alunos ouvintes que eram fluentes em Libras, então eu interagia e me comunicava normalmente. Então sempre que nos grupos tinha uma pessoa que sabia Libras eu conseguia conversar com a maioria. Também tinha os alunos que não sabiam nada de Libras, mas tentavam se comunicar comigo e eu gostava bastante. Sim, eu era a única aluna surda na minha sala, mas nas outras salas tinha alguns alunos surdos, porém já era mais difícil minha comunicação porque não eram perfis parecidos com o meu, faltava uma certa afinidade, parece que dávamos choque, sabe? Então nós não interagíamos muito, mas na minha sala mesmo eu era a única aluna surda.

Fonte: elaborado pelo autor.

Pode-se observar que a realidade vivenciada por essa aluna surda é de que mesmo havendo a presença de outros alunos surdos na instituição, sua interação com esses alunos é restrita, sendo sua maior proximidade com os ouvintes de sua sala que, por ventura, soubessem se comunicar com ela através de sua língua.

É possível perceber que, em grande parte dos momentos, a interação da participante com alunos surdos e ouvintes ocorreu de forma mais orgânica com aqueles que já apresentavam algum conhecimento e/ou fluência em Libras, ensinados pela aluna anteriormente. No que diz respeito à interação com os alunos ouvintes que não conheciam a Libras, a participante apontou que eles tentavam, de alguma forma, se comunicar com ela.

Sobre a interação entre alunos surdos e ouvintes no ambiente escolar, alguns autores trazem aspectos interessantes. Victorino (2018, p.96,) aponta que “Os alunos surdos interagem com os ouvintes a partir de pedido de caderno emprestado e pequenas brincadeiras utilizando sinais icônicos ou apontando para os objetos.” E, ainda, Lacerda (2006) afirma que:

A relação do aluno surdo com os demais se limita a trocas de informações básicas, que são enganosamente “imaginadas por todos” como satisfatórias e adequadas. Ele, por não conhecer outras experiências, só pode achar que este ambiente em que vive é bom: tem amigos, vai à escola todos os dias, é bem tratado e tem intérprete. Todavia, tudo isso se mostra precário, longe daquilo que seria desejável para qualquer aluno de sua idade. (p.177).

Conforme visto nos relatos, essa interação é relativamente precária. Porém, é importante destacar que a aluna tem a percepção de que as relações foram satisfatórias e gostava desses momentos de interação, principalmente com relação aos alunos que buscaram o aprendizado da Libras para conseguirem melhor comunicação com ela. Percebe-se aqui, novamente, o fator afetividade como determinante nas concepções da participante, aparecendo mesmo que subjetivamente também em suas relações.

Ainda é possível observar esses fatores em outros momentos, como quando a participante aborda os relacionamentos com professores e com seus amigos fluentes em Libras:

**Quadro 18: Décimo sexto trecho da entrevista**

Também, às vezes, alguns professores não aceitavam dar reforço, não realizavam adaptações, nada. Como eu fazia? Eu ia até uma amiga, explicava que às vezes o professor não aceitava realizar aulas de reforço, nem adaptar, e dessa forma ela me ajudava. Nós combinávamos de ir às nossas casas ou por chamada de vídeo. Minha amiga sabe Libras, porque eu já havia ensinado a ela anteriormente, então ela me ajudava.

Fonte: elaborado pelo autor.

Ressalta-se que mesmo que a afetividade apareça novamente em suas falas, não podemos ignorar o fato de como, nesses momentos, a participante tentava traçar estratégias diferentes com sua amiga de turma, a fim de esquivar-se da solidão e da precariedade.

Em outro momento, retomaremos esses pontos relacionados às suas interações em sua instituição de ensino, porém com um maior enfoque nos alunos surdos, a fim de aprofundar e relacionar mais essa temática. Quando questionada sobre seu relacionamento com os outros alunos surdos presentes em sua escola, a aluna Mayara seguiu dizendo:

**Quadro 19: Décimo sétimo trecho da entrevista**

A relação era boa e ruim. A relação com uma aluna surda era boa, parecia que tínhamos intimidade, no intervalo nós conversamos, mas tinha uma outra aluna surda, que era mais isolada, então eu sempre estava junto com a aluna que eu tinha afinidade. Quando essa aluna desistiu e saiu da escola eu fiquei triste, e ficava mais com um grupo de ouvintes. Eu tentei ajudar, orientar, mas essa aluna tinha vontade de desistir, tentei incentivar, me usar como exemplo, mas não adiantou e ela desistiu, mas nossa relação era boa, positiva. Agora a outra aluna surda, não era positiva a relação, às vezes era difícil, tentava me aproximar mas não tinha retorno. Ela me olhava estranho, mas tudo bem, respeito, é um direito dela, às vezes ela ficava isolada, gostava mais de se relacionar com o grupo de ouvintes. Tudo bem, eu respeito, mas eu gosto de me relacionar com surdos, porque somos iguais, na nossa interação.

Fonte: elaborado pelo autor.

É possível notar que a aluna gosta e se identifica mais com outros alunos surdos dentro do ambiente escolar, devido a sua maior afinidade, linguística ou cultural. Porém,

mesmo com essa proximidade, a outra estudante surda opta por interagir e manter as suas relações pessoais com um grupo ouvinte e se distanciar do seu par cultural e linguístico dentro do ambiente escolar.

Victorino (2018) afirma, em sua pesquisa sobre as interações entre os estudantes surdos em uma instituição de ensino, que os alunos surdos costumam se agrupar na frente da sala, e normalmente interagem somente entre si na sala. As conversas são variadas, não somente sobre temáticas referentes à aula; em alguns momentos os alunos surdos discutiam brevemente no momento em que um chamava a atenção do outro, porém nada que os fizesse não interagir mais pelo restante do dia, logo estavam conversando normalmente. Entre o grupo de surdos parece ter uma relação de amizade bem estabelecida, todos conversam entre si, há alguns mais tímidos, que acabam conversando menos, porém de modo geral todos do grupo interagem entre si. Na maioria das vezes costumam se encontrar na entrada da escola, no intervalo e também algumas vezes se agrupam na saída da instituição.

Essa situação citada na pesquisa de Victorino não se assemelha ao que foi apresentado nas falas da participante, na relação entre ela e a outra estudante surda da instituição. A realidade de Mayara é um pouco diferente da que normalmente ocorre dentro das escolas (agrupamento de pares). A participante aborda a falta de relacionamento com a outra estudante surda da instituição, explicitando que o relacionamento entre elas causava “choque”, ainda que fizessem parte de uma mesma cultura e fossem pares linguísticos minoritários dentro da instituição.

Segundo o autor DeSouza e Cerqueira-Santos, “Entre adolescentes, os relacionamentos de amizade auxiliam em um desenvolvimento psicossocial saudável, proporcionando trocas de informações, apoio social e companhia de pares que estão passando por mudanças similares.” (2012, p. 346). Ter amigos nessa etapa oferece proteções sociais contra as mudanças físicas e psicossociais nesse período da adolescência, auxiliando também no autoconhecimento e na formação da sua identidade funcional (BROWN, 1990; SAVIN-WILLIAMS; BERNDT, 1990).

Quando são jovens adultos, fase de transição da adolescência para a vida adulta, e os estudantes do ensino médio estão bem próximos desse período, há alguns aspectos positivos da amizade como a intimidade partilhada, aceitação e respeito, porém também é possível notar aspectos de conflito, como em outras formas de relacionamentos sociais (DUARTE; SOUZA, 2010). Sobre isso, DeSouza salienta que:

As funções da amizade avaliadas se relacionaram positivamente com a percepção de suporte social, dando fortes indícios em direção à importância da boa qualidade das amizades no fornecimento de recursos de enfrentamento para as pessoas. (...) o suporte social, essa correlação pode ser interpretada mesmo que não se parta do pressuposto da generalização das qualidades da melhor amizade para outras amizades próximas, visto que o suporte social, ainda que proveniente de toda a rede, também reflete cada relacionamento interpessoal em particular (2012, p. 354).

Com isso é possível perceber que, possivelmente, ambas as estudantes surdas não se viam como um suporte social, como similares ou “pares”; a outra estudante surda (do primeiro ano) parecia preferir se relacionar e estar junto aos estudantes ouvintes da instituição. Talvez esse aspecto resulte de uma questão identitária relacionada à surdez, fazendo com que essa aluna encontre suporte social junto a esses alunos ouvintes.

Ainda na discussão sobre a temática das interações/relações, é importante investigar como se davam essas relações durante a realização dos trabalhos em grupos em sala de aula, os quais não deixam de ser um momento em que o aluno deve interagir com os outros integrantes do seu grupo. Questionada sobre essa temática, a estudante Mayara afirmou:

**Quadro 20: Décimo oitavo trecho da entrevista**

Então, na verdade, na maioria dos trabalhos em grupo sempre me procuravam para interpretar ou traduzir e eu aceitava. Na maioria das vezes eles só traduziam o que estava sendo falado, só faziam um texto e me entregavam; eu lia e adaptava ou traduzia caso fosse necessário – tradução em libras não interpretação. Inseriria a janela de Libras, quando o trabalho era em vídeo. Na maioria das vezes era um trabalho em grupo e em vídeo, então colocávamos a tradução. Também dividíamos o que cada integrante do grupo ia falar, por exemplo, alguém focava no tema, é só um exemplo. Na disciplina de filosofia, alguém focava no tema “mito”, outro no tema “fogo”, eu por exemplo, falava sobre “verdade”. Então nós dividíamos o que cada integrante do grupo falava, nós combinávamos pra que na hora da apresentação tudo ficasse certinho, cada um realizava e apresentava seus slides e apresentava normalmente. Então em trabalho em grupo a interação era maravilhosa! Não ficava somente um com a responsabilidade do trabalho todo, e os outros folgados, não. Nós dividíamos a porcentagem de apresentação para cada integrante. No trabalho em grupo não havia a presença de intérpretes, a gente organizava e fazia o trabalho. Quando encerrava, entregávamos ao intérprete só para ele saber os conteúdos abordados no trabalho, para que ele pudesse compreender melhor no momento da interpretação oral.

Fonte: elaborado pelo autor.

Aparentemente os trabalhos em grupos aconteciam de uma maneira tranquila, mas chama a atenção que nesses momentos o intérprete não estava presente, estando presente somente no momento de apresentação, conforme a aluna surda exemplifica.

É importante ressaltar que, mesmo que aparentemente esses momentos de trabalho em grupo ocorressem de forma tranquila, nota-se uma divisão de trabalho e pouca grupalidade de fato, entre os integrantes do grupo. Mas ainda assim Mayara encarava esses momentos como



ciclos muito positivos, ressaltando a “maravilhosa” interação, organização e compromisso pela realização do trabalho por todos os alunos que compunham o grupo.

Lacerda (2006) aponta que seria interessante dentro desses ambientes criar espaços educacionais em que a diferença seja presente, onde todos podem trocar aprendizagens, sem prejudicar qualquer desenvolvimento de algum indivíduo dessa instituição, pois, segundo a autora, não se trata de inserir as crianças em atividades propostas para alunos ouvintes, mas de pensar em outras atividades que possam integrar e também significar para ambos (surdos e ouvintes).

Devido a esse ponto, foi indagado sobre como era essa relação de trabalhos em grupos remotamente, pois as aulas virtuais foram uma realidade para aluna por um período considerável. Sobre esse período a aluna Mayara explica que:

**Quadro 21: Décimo nono trecho da entrevista**

[...] Não tinha nada. Era mais no presencial mesmo que tinha minicursos, palestras, apresentações em outras cidades, agora, no remoto não, desculpa, mas não tinha mesmo.

Fonte: elaborado pelo autor.

Diante do exposto, compreendemos por que os relacionamentos da aluna Mayara não eram tão próximos da outra aluna surda presente na escola; houve uma primeira movimentação para estabelecer contato, mas, de maneira geral, o que marcava esse relacionamento era a dissemelhança pessoal, que se agravou durante o período pandêmico. Diferente da outra aluna surda, que desistiu dos estudos na instituição, e com a qual Mayara tinha um bom relacionamento.

É importante ressaltar que as relações de um estudante surdo com os indivíduos de seu convívio escolar irão depender das condições apresentadas no ambiente, nesse caso a escola de ensino médio, pois a falta de comunicação pelo não conhecimento da Libras pelo aluno faz com que sua relação com seu intérprete seja de alguma forma prejudicada (SANTOS, FESTA, 2014).

Partimos do princípio de que um fator fundamental para que haja algum tipo de relação com o intérprete é a língua de sinais, pois a língua em comum une esses indivíduos; ter pares linguísticos em sala de aula é de extrema relevância.

A aluna surda Mayara foi questionada a respeito de como era o relacionamento com o intérprete de Libras, e ela respondeu:

**Quadro 22: Vigésimo trecho da entrevista**

Na verdade, a minha relação com o intérprete dentro da sala de aula não era uma relação ideal de interação, porque o intérprete muitas vezes precisava sair e eu ficava sozinha. Enquanto ele estava presente na sala de aula, tudo bem, era uma boa relação, pois às vezes me perguntava se eu conhecia determinada palavra ou eu perguntava, e ele fazia adaptações. Também conversávamos a respeito de sinais, então a nossa interação era ok.

Agora, fora da sala, por exemplo, nas aulas de reforço ou aulas práticas que estudávamos sobre os assuntos que vimos em aula, nesses momentos havia zero interação, porque eu estava ali sozinha e precisava me esforçar sozinha também. Mas mesmo quando havia a presença de intérpretes dentro da sala de aula a interação era bem pouca.

Fonte: elaborado pelo autor

A pergunta na segunda entrevista foi refeita, porém focando a relação da aluna com o intérprete no período de ensino remoto, questionando se havia alguma comunicação via redes sociais ou whatsapp, e Mayara revelou que:

#### **Quadro 23: Vigésimo primeiro trecho da entrevista**

Zero, contato nenhum. O único contato que tínhamos era para avisar o professor se eu ia ou não participar da aula, era somente essa comunicação para dar avisos, sobre reforço ou alguma dúvida, alguma atividade. Não tinha contato nenhum, no ensino remoto não havia nenhum contato. O pouco de contato que havia, muito pouco, era quando, por exemplo, combinávamos uma reunião com o professor e o intérprete, em uma aula mais curta, só pra revisar alguns pontos das aulas. Porém acontecia de vez em quando, somente alguns dias, mas na maioria das vezes não tinha contato.

Fonte: elaborado pelo autor.

Acreditamos que o distanciamento entre aluno e intérprete nesse período prejudicou o desempenho de ambos, mas entendemos que essa foi uma consequência da pandemia, que afastou as pessoas. Para o aluno surdo há necessidade de mais contato, pois conforme apontam pesquisas (LACERDA, 2009; SANTOS, 2014) é necessário que o vínculo estabelecido seja adequado, porque essa relação influencia nas questões de aprendizagem. E, quanto ao professor, a barreira linguística entre ele e o aluno surdo é um fator que impacta diretamente nessa relação. Nota-se, porém, que muitos professores utilizam essa “desculpa” para responsabilizar o intérprete não só pelo que diz respeito à acessibilidade, mas também pelo ensino (ZAMPIERI, 2006).

#### **Quadro 24: Vigésimo primeiro trecho da entrevista**

Sim, eu conversava com alguns professores, utilizando a oralização era possível; com alguns professores, mesmo com dificuldades, havia sim interação. Porém, com outros não era possível, eles não aceitavam o português como segunda língua, então com esses professores a relação era um pouco mais complicada... Por exemplo, às vezes eu entregava uma atividade e o professor só falava que estava errado, por conta do português. [...] mas o professor nunca procurou o intérprete, nunca. Já colocava a nota direto. Também, na sala de aula, eu pedia aos professores que se atentassem ao uso de giz colorido, avisava diversas vezes, porém não adiantava em nada, e nunca mudavam a forma, continuavam sempre igual. Parece que alguns professores não aceitavam adaptação e acessibilidade para o aluno surdo, então com alguns professores não havia nenhuma interação. Já com outros havia sim, principalmente quando havia uma certa afinidade/perfis

parecidos, como as mulheres; com os professores homens não havia nenhuma interação.

Fonte: elaborado pelo autor.

Novamente, mesmo que de uma maneira mais indireta, o assunto sobre a afetividade volta a ser prioridade (conforme já foi apresentado em outros momentos das análises). O fato de os professores olharem para ela como um sujeito capaz de aprender, fez com que a participante se empoderasse e, dessa forma, a relação e a acessibilidade fluíssem de uma maneira natural. Se o professor não a olha, pode causar consequências negativas, impactando na afinidade disciplinares, pessoais e até mesmo na aprendizagem da aluna. Salienta-se que essa afetividade pode se relacionar com a constituição da subjetividade em um sujeito, de certa forma o sujeito é visto como alguém que existe, por conta da visibilidade. Segundo Angela Angelucci e Renato Luz (2010, p. 40),

[...] constituição da subjetividade refere-se à possibilidade de realização de experiências e de acesso a objetos culturais a elas relacionados; objetos que sejam significativos, que tenham sentido, mais do que tudo, que revelem a existência do humano no mundo e que apoiem o sentimento de existência de cada um de nós, com direito a passado e presente apoiando o ato de sonhar um futuro.

Com isso, de um modo geral, como vimos em aspectos que foram apresentados durante todas as exposições da aluna Mayara (e não somente neste tópico), os professores deixavam sob responsabilidade do profissional intérprete “lidar” com todos os assuntos que envolviam a aluna, se isentando de responsabilidades educacionais, especialmente nos momentos em que alguns ignoravam as dicas da estudante sobre os aspectos metodológicos que poderiam implementar, deixando-a, de uma certa forma, isolada, “sem nenhuma interação”, como é relatado.

Nessa categoria de análise – relações escolares – o destaque central foi a boa relação da participante com os demais estudantes ouvintes da sua sala, embora tenha-se notado pouca grupalidade durante os momentos de atividades em grupo. Encontrou-se também durante essa jornada do ensino médio relações estremecidas com a outra estudante surda da instituição, relações boas e ruins com os profissionais TILS e professores. Não se observou nada que difira demasiadamente de relações de outros estudantes não surdos. Mas, novamente, o fator afetividade mostrou-se presente nesses aspectos.

Porém, é importante destacar que as relações que são vivenciadas nesse ambiente são importantes, embora longe de serem consideradas ideais para qualquer aluno surdo de sua

idade, cujas relações são mais limitadas a trocas de informações básicas com os alunos ouvintes (LACERDA, 2006). Ressalta-se aqui que alguns poucos alunos da sua turma, por conta da proximidade com a aluna surda Mayara, aprenderam Libras e dessa forma conseguiram se comunicar com a participante. E sabemos que a língua é fator crucial para uma inclusão de fato.

#### 4.4 Algumas considerações sobre o processo

A respeito de toda a jornada vivenciada em seu ensino médio, passando por diferentes barreiras e fases, e já formada na instituição, a aluna Mayara pondera:

##### **Quadro 25: Vigésimo terceiro trecho da entrevista**

Esse período do ensino médio foi mais ou menos, não foi muito ruim, mas porque esse “ruim”? Houve demora para ter intérprete, por isso eu perdi muito conteúdo, também muitos professores não sabiam Libras, o que dificultava muito a comunicação. A maioria dos professores não adaptou as aulas, não havia acessibilidade e não aceitavam esses estudos particulares como reforço, esses eram os pontos negativos.

Fonte: elaborado pelo autor.

Tencionamos, nesse momento, discutir a respeito das pretensões futuras da agora ex-aluna surda (mesmo sabendo que atualmente cursa pedagogia em uma universidade, e tem outros trabalhos paralelos), pois, conforme a própria Mayara indicou, durante seu ensino médio “os professores nunca me incentivaram, as principais pessoas que me incentivaram foram a minha família, diziam ‘é bom fazer faculdade por conta do seu futuro’”.

Essa constatação causa certa estranheza, visto que no ensino médio costuma haver incentivo, seja para a realização de uma graduação, seja para a entrada no mercado de trabalho. Parece-nos que a instituição tem uma visão pré-estabelecida acerca da aluna surda, e não a viam com possibilidade de prosseguir com seus estudos.

É importante ressaltar que, sobre o ingresso em uma universidade, Oliveira e Saldanha (2010, p.52) salientam que “no que concerne ao instrumento objetivo, os dados sugerem que os alunos de escola privada têm mais expectativas do que os estudantes de escola pública em ingressar em uma universidade/faculdade”. Com isso é possível perceber que a falta de motivação dos estudantes em cursar um ensino superior vai além da surdez, visto que essa motivação é baixa em instituições de ensino público, porém é importante ressaltar que não é por conta disto que a surdez está completamente fora das razões dessa falta de incentivo.

Sobre essa temática da falta de incentivo, Evelyn Santos et al. (2015, p. 266) destacam:

A nível político, um dos principais recursos mencionados tem sido o acesso pelo contingente especial e, ao nível institucional, as acessibilidades, presentes desde o momento do ingresso na universidade e durante o percurso académico. Apesar de o ingresso/acesso ao Ensino Superior ser um dos aspectos mais referenciados e em que se investe na área da inclusão, atualmente, ainda há muito a ser feito e considerado de forma a dar conhecimento sobre as oportunidades que os estudantes com NEE têm, os seus direitos, os apoios oferecidos, bem como a investir em políticas e financiamento para os estudos aos estudantes que apresentam maiores dificuldades financeiras, podendo ser este um dos fatores impeditivos para o ingresso e permanência no Ensino Superior.

Diante desse quadro, é possível perceber que a falta de diálogo sobre esses conhecimentos, sobre as possibilidades e oportunidades para os estudantes com deficiência no ensino médio pode impactar diretamente no ingresso e permanência desses indivíduos no ensino superior.

Encerro este capítulo com a participante surda Mayara trazendo um pouco das suas expectativas, após a sua formação no ensino médio, as quais serão apresentadas no trecho a seguir:

**Quadro 26: Vigésimo quarto trecho da entrevista**

Eu estudo pedagogia, agora eu vou tentar o curso Letras-Libras. Eu escolhi pedagogia porque eu vejo muitos alunos, alunos ouvintes também, não só alunos surdos, eu vejo muitos alunos com dificuldade, às vezes os professores não conseguem explicar de forma clara. Sempre os alunos perguntam suas dúvidas, depois de explicar eles compreendem, você se sente como um aluno, na pele desses alunos, o seu sofrimento, sua dificuldade, o professor não fazem adaptação nenhuma.

Eu penso que como professora eu posso melhorar essa adaptação, dar e melhorar a aprendizagem desses alunos, por isso eu escolhi pedagogia. E também o objetivo são as crianças, jovens e adultos – todos, mas eu queria focar em meu objetivo, que são os adultos, utilizando estratégias... Meu objetivo principal são os surdos, porque a maioria dos surdos já perdeu muito conteúdo, já estão atrasados, precisam de mais incentivo/esforço, por isso eu escolhi ser professora.

Fonte: elaborado pelo autor

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento bibliográfico realizado nesta pesquisa possibilitou a percepção de que a acessibilidade no ensino médio é ainda um desafio dentro das instituições, desde o momento da contratação de profissionais tradutores e intérpretes de Libras até a de sua permanência. Em muitas ocasiões as instituições contam com a presença dos profissionais TILS, porém ainda é preciso que a escola e seus funcionários (docentes) também se movimentem para contribuir com a acessibilidade e inclusão do aluno surdo, fornecendo-as de fato nos ambientes escolares. Notamos também levantamentos importantes sobre a realidade da atuação do tradutor e intérprete de Libras dentro das salas de aula do ensino médio, e também as relações dos alunos surdos com pares que estudam em uma mesma sala, porém as pesquisas não apresentam aprofundamento acerca das próprias percepções desses estudantes surdos sobre sua jornada no ensino médio, principalmente relacionadas à acessibilidade que é fornecida a eles (SANTOS FILHO, 2015; MOURA, 2016; SILVA; SILVA, 2016; MOURA; LEITE; MARTINS, 2017; VERRI; ALEGRO, 2017; SILVA et al, 2018; VICTORINO, 2018; TABOSA, 2019; ZWICK, 2020; MARIANI, 2021).

A presente pesquisa buscou, com enfoque principal, investigar as percepções sobre a acessibilidade de uma aluna surda formada no ensino médio de um Instituto Federal, identificando se a acessibilidade que foi fornecida influenciou suas próprias percepções acerca da temática durante seu período no ensino médio. Buscamos compreender mais sobre suas afinidades disciplinares, sobre suas relações pessoais com intérpretes e com outros estudantes, fossem eles surdos ou ouvintes, e professores. Por fim buscamos também investigar como a acessibilidade acontecia fora de sala de aula, porém ainda dentro da instituição em que a aluna estudou durante todo seu ensino médio.

As temáticas abordadas na pesquisa foram agrupadas em 3 principais eixos: o primeiro “Acessibilidade no ensino médio”, o segundo “Afinidade com disciplinas” e o terceiro “Relações escolares”.

Com isso, retomaremos os seguintes questionamentos do início da pesquisa: Qual a perspectiva do próprio aluno surdo a respeito da acessibilidade, inclusão (nas disciplinas que são ministradas por diferentes professores e didáticas)?

Relembramos que o objetivo geral da pesquisa buscou analisar, junto a uma estudante surda já formada no ensino médio, suas percepções acerca da acessibilidade nessa etapa educacional (ensino médio) e os objetivos específicos que buscaram analisar de que formas a acessibilidade contribuiu para a percepção da estudante acerca do tema (acessibilidade) nesta

etapa educacional. Por meio de entrevistas, pudemos identificar as percepções da estudante sobre o exercício da proposta bilíngue nos espaços escolares.

Os dados revelaram que, por meio da percepção da participante da pesquisa, a acessibilidade é um fator primordial dentro do ambiente escolar, porém não é garantida somente com a atuação do tradutor e intérprete de Libras. É necessário que didáticas/conceitos sejam adaptados e assim efetivados por parte dos docentes; alguns exemplos são a utilização de imagens, desenhos, slides, mapas conceituais. Porém, é importante ressaltar que esse não é um caminho simples, visto que nem todos os professores estão abertos a proporcionar adaptação em suas respectivas disciplinas.

Sobre o questionamento “Como se dão as relações entre os sujeitos (TILS, alunos surdos e professores) inseridos nesses ambientes escolares?”, destaca-se o fator da afetividade como fundamental, pois é ele que dita como os laços nesse ambiente serão estreitados, porém essa afetividade está mais correlacionada aos atores que se preocupam e buscam proporcionar adaptações à estudante surda.

Sobre as impressões que a própria aluna surda do ensino médio tem a respeito do que provoca seu interesse pelas áreas de conhecimentos (biológicas, exatas e humanas), o que se destaca em relação às afinidades com as disciplinas da estudante é, novamente, o fator da afetividade que aparece. E como ponto chave no que se refere a essas afinidades com as disciplinas, a acessibilidade ainda se mostra presente nesse aspecto, porém de uma forma mais secundária. O aspecto fundamental no que se diz respeito a esse estreitamento é a afetividade.

No que diz respeito aos possíveis escolhas pelas áreas de conhecimentos (cursos) e se essas têm relação com a escolha pelo ingresso no ensino superior (caso o aluno deseje ingressar em universidades), é possível perceber que existem algumas correlações das suas vivências do ensino médio com suas escolhas futuras na graduação. Isso resulta de suas afinidades com as disciplinas durante seu período escolar, juntamente com suas escolhas de formações profissionais na universidade, mas é importante ressaltar que são dados de um indivíduo, sendo assim não é possível generalizar ou cravar se há correlações concretas desses dois aspectos.

Considerando o exposto anteriormente, pode-se afirmar que os objetivos propostos nesta pesquisa, o geral ou os específicos, foram devidamente alcançados. A partir da realização desta pesquisa espera-se que seus resultados fomentem e possibilitem novos estudos e discussões, com maior enfoque na acessibilidade e educação de surdos do ensino médio, pois é possível perceber que ainda é uma temática pouco explorada atualmente, pois

grande parte dos estudos sobre a temática da educação dos surdos/acessibilidade estão centradas no ensino infantil, fundamental e superior.

É importante ressaltar que este estudo mantém seu foco na percepção de uma estudante surda desta instituição, ainda assim seria importante ouvir demais alunos e atores desta localidade, os quais atuam em salas de aula desta instituição.

Desse modo, espera-se que os achados neste estudo possam contribuir para a ampliação das discussões sobre o aluno surdo no ensino médio, etapa educacional tão relevante para a vida do jovem adulto surdo e ainda tão pouco valorizada nas pesquisas atuais.



## REFERÊNCIAS

- ANGELUCCI, C. B; LUZ, R. D. Contribuições da escola para a (de) formação dos sujeitos surdos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, p. 35-44, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Dzf54DpHG5gD3XyJZyh58Sf/>. Acesso em: 08 de maio de 2023.
- ALBUQUERQUE, R. S. Educação em tempos de pandemia: sentimentos e percepções dos professores. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v.2, n.4, p. 1-5, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6714>. Acesso em: 20 de abril de 2023.
- ALMEIDA, C. B. Conceito de redução de danos: uma apreciação crítica. **Boletim da saúde**, v. 17, n. 1, p. 53-61, 2003. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/periodicos/boletim\\_saude\\_v17n1.pdf#page=51](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/periodicos/boletim_saude_v17n1.pdf#page=51). Acesso em: 19 de abril de 2023.
- AMORIM, L. M. N. **Acessibilidade e ensino de inglês para surdos**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/29522>. Acesso em: 15 de dezembro de 2023.
- BELÉM, Kássia Kiss Grangeiro et al. **Trabalho infantil esportivo e artístico: o sentido a partir da vivência**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Psicologia Social, Universidade Federal de Paraíba, Paraíba, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11699>. Acesso em: 15 de julho de 2023.
- BELMIRO, C. A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **Educação & sociedade**, v. 21, p. 11-31, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/cyzHV8Vj4WkvKc7RC4G69DS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 de janeiro de 2023.
- BONI, V; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 12 de dezembro de 2023.
- BORGES, A.R. A inclusão de alunos surdos no ensino regular. **Espaço: atualidades em educação do INES**, Rio de Janeiro, n. 04, p. 63-68, jun. 2004.
- BRAIT, B; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 61-78.
- BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: 29 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. 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: 28 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, 2008. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 08 de maio de 2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/D6571impresao.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.571%2C%20DE%2017%20DE%20SETEMBRO%20DE%202008.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20atendimento%20educacional,13%20de%20novembro%20de%202007](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/D6571impresao.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.571%2C%20DE%2017%20DE%20SETEMBRO%20DE%202008.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20atendimento%20educacional,13%20de%20novembro%20de%202007). Acesso em:

08 de maio de 2023.

\_\_\_\_\_. **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: 28 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. **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). Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). acesso em: 07 de maio de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 08 de maio de 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, 2021. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm). Acesso em: 30 de dezembro de 2023.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf). Acesso em: 20 de março de 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio** - perguntas e respostas - MEC. Brasília, MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2013.415%2F2017,flex%C3%ADvel%2C%20que%20contemple%20uma%20Base>. Acesso em: 08 de maio de 2023.

BRIEGA, D. A. M. **O ENEM como via de acesso do surdo ao ensino superior brasileiro**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8831>. Acesso em: 18 de julho de 2023.

BRITO, F. B.; NEVES, S. L. G.; XAVIER, A. N. O movimento surdo e sua luta pelo reconhecimento da Libras e pela construção de uma política linguística no Brasil. In: ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G. (Orgs.). **Libras em estudo: política linguística**. São Paulo: FENEIS, 2013. p. 67-103. Disponível em: [https://socepel.com.br/LIVRES/LIVRO\\_SOBRE\\_SURDOS/Libras%20em%20estudo%202013%20Politica-linguistica.pdf#page=67](https://socepel.com.br/LIVRES/LIVRO_SOBRE_SURDOS/Libras%20em%20estudo%202013%20Politica-linguistica.pdf#page=67). Acesso em: 07 de maio de 2020.

BROWN, B. B. . Peer groups and peer cultures. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), **At the threshold: The developing adolescent** (pp. 171-196). Cambridge: Harvard University Press. 1990.

CAMARGO, L. D. V. L; GAROFALO, S; COURA-SOBRINHO, J. Migrações da aula presencial para a videoaula: uma análise da alteração de midium. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 13, n. 2, 2011.

CAMPELLO, A. R. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91182>. Acesso em: 24 de janeiro de 2023.

CAPPELLINI, Michele Toso. **Familiares ouvintes de sujeitos surdos: reflexões sobre suas interações comunicativas**. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11617>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2023.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 31 de março de 2023.

COSTA, O. S. **Implementação da disciplina de libras nas licenciaturas em municípios do interior de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. 2015. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3186/6655.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07 de julho de 2020.

COSTA, O. S. **Uma ideia na mão e uma câmera na cabeça: cinema na educação bilíngue de surdos e surdas**. Tese (Doutorado em educação especial), Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13024?locale-attribute=pt\\_BR](https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13024?locale-attribute=pt_BR). Acesso em: 17 de julho de 2023.

CRUZ, A. L. F. Os surdos e sua relação com a família: fator de inclusão/exclusão e aprendizagem. **Revista Pandora Brasil**, 2010. Disponível em: [http://revistapandorabrasil.com/revista\\_pandora/libras/agnes.htm](http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/libras/agnes.htm). Acesso em: 02 de fevereiro de 2023.

DAROQUE, S. C. **Espaço formativo partilhado entre professores e intérpretes educacionais no contexto da Educação Inclusiva Bilíngue de surdos**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15600>. Acesso em: 18 de julho de 2023.

DESOUSA, D. A; CERQUEIRA-SANTOS, E. Relacionamentos de amizade e coping entre jovens adultos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28, p. 345-356, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/k4bYx9ks93jYsgSGdHvn74y/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 de maio de 2023.

DORZIAT, A.; ARAUJO, J. R. O intérprete de língua de sinais no contexto da educação inclusiva: o pronunciado e o executado. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 3, p. 391-410. 2012. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000300004&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000300004&script=sci_arttext). acesso em: 04 de maio de 2020.

DUARTE, M. G.; SOUZA, L. K. (2010). O que importa em uma amizade? A percepção de universitários sobre amizades. **Interpersona: An International Journal on Personal Relationships**, 4, 271-290.

FÉLIX, A. O papel da interação no processo de ensino-aprendizagem de português para alunos surdos em uma escola inclusiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, p. 119-131, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/tt6dBnVprwZtKPTvcsvLkM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 de janeiro de 2023.

FERNANDES, S. **Educação de surdos**. Curitiba: Editora IBPEX, 2012. (Série Inclusão Escolar).

FERNANDES, J, M.; FREITAS-REIS, I. Estratégia didática inclusiva a alunos surdos para o ensino dos conceitos de balanceamento de equações químicas e de estequiometria para o Ensino Médio. **Química Nova na Escola**, v. 39, n. 2, p. 186-194, 2017. Disponível em:

[http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc39\\_2/11-EQF-08-16.pdf](http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc39_2/11-EQF-08-16.pdf). Acesso em: 02 de julho de 2020.

GOETHE, J. W. **Die Wahlverwandtschaften**. Gütersloh: C. Bertelsmann Verlag, 1948.

GUERRA, L. A. S.; DAXENBERGER, A. C. S; OLIVEIRA, N. F. Atuação do tradutor intérprete de Libras com professores surdos em uma escola técnica: relato autoetnográfico.

**Conjecturas**, v. 22, n. 6, p. 245-267, 2022. Disponível em:

<http://www.conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/1040>. Acesso em: 09 de abril de 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 06 de julho de 2020.

GONÇALVES, H. B; FESTA, P. S. V. Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, p. 1-13, 2013.

Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n6/ARTIGO-PRISCILA.pdf>. Acesso em: 08 de maio de 2023.

IFSP. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Instituto Federal de São Paulo, Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/>. Acesso em: 18 de julho de 2023.

ILDEBRAND, I. S. **Língua brasileira de sinais e língua portuguesa no ensino médio: uma proposta de ensino com foco na língua e cultura surda**. 2020. Disponível em:

<http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9333>. Acesso em: 13 de janeiro de 2023.

JESUS, J. D. **Educação Bilíngue para Surdos: Um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE) na escola inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação), Educação, Universidade Federal do Paraná. Paraná. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/212895>. Acesso em: 17 de julho de 2023.

JOBIM E SOUZA, Solange (Org.). **Mosaico: imagens do conhecimento** - Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

JUNQUEIRA, R. D; LACERDA, C. B. F. Avaliação de estudantes surdos e deficientes auditivos sob um novo paradigma: Enem em Libras. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-17, 2019. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902028/313158902028.pdf>. Acesso em: 13 de janeiro de 2023.

KAWASE, E. M. **Revisão sistemática sobre produção de vídeos na escola para alunos surdos**. Dissertação (Mestrado em educação especial) - Universidade Federal de São Carlos, p. 87. 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12846/Dissertacao%20-%20Revisao%20sistemica%20sobre%20producao%20de%20videos%20na%20escola%20p>

[ara%20alunos%20surdos.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#). Acesso em: 06 de fevereiro de 2023.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em: 30 de março de 2023.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, C. B. F. de. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LACERDA, C.B.F. de; ALBRES, N. A; DRAGO, S. L.S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80. 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000100005&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000100005&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 03 de maio de 2020.

LACERDA, C.B.F. de; LODI, A. C. B. A inclusão escolar de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LACERDA, C.B.F. de; LODI, A. C. B. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2010. cap. 1.

LACERDA, C.B.F. de; LODI, A. C. B. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**, n. 36, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1604>. Acesso em: 15 de janeiro de 2023.

LACERDA, C.B.F. de; LODI, A. C. B.; SANTOS, L, F; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 185-200.

LEBEDEFF, T. B; GRÜTZMANN, T. P. Visualidade na educação: Reflexões sobre sua importância e possibilidades de uso em sala de aula. **Revista Educação Matemática em Revista**, v. 2, n. 22, p. 160 - 167, Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: <http://sbemrevista.kinghost.net/revista/index.php/EMR-RS/article/view/2911/1983>. Acesso em: 08 de maio de 2023

LEITE, L. P. Educador especial: reflexões e críticas sobre sua prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 10, n. 02, p. 131-142, 2004. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382004000200002&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382004000200002&script=sci_abstract). Acesso em: 28 de dezembro de 2023.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355-368, dez. 2012. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-389X2012000200006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-389X2012000200006). Acesso em: 24 de abril de 2023.

LIMA, M. D. **As políticas de acessibilidade dos livros didáticos em Libras**. Dissertação (Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/24758>. acesso em: 02 de julho de 2020.

LÔBO, M. M. B. **Lei Brasileira de Inclusão: análise da construção da lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência–Lei Nº 13.146, de 2015**. 2016. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/15009>. Acesso em: 10 de março de 2023.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013. DOI: 10.1590/S1517-97022013000100004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/53042>. Acesso em: 11 de janeiro de 2023.

MACEDO, M. M. K.; Azevedo, B. H., & Castan, J. U. (2012). Adolescência e Psicanálise. In M. M. K. Macedo. (Org.). **Adolescência e Psicanálise: interseções possíveis** (pp. 13 - 64). Porto Alegre: EDIPUCRS.

MANZINI, E. J. Inclusão e acessibilidade. **Revista da Sobama**, v. 10, n. 1, p. 31-36, 2005. Disponível em: <https://www.unifio.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/Inclus%C3%A3o-e-Acessibilidade.pdf>. Acesso em: 20 de novembro de 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1990.

MARTINS, S.E.S.O. **Formação de leitores surdos e a educação inclusiva**. 2005. 277f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102246>. acesso em: 07 de maio de 2020.

MIURA, P. OLIVEIRA, A. S.; GALDINO, E. T.; SANTOS, K. A. M.; COSTA, M. L.; COSTA, G. C. O ambiente escolar como espaço potencial para adolescente: relato de experiência. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 13, n. 2, p.14-14, 2018. Disponível em: [http://seer.ufsj.edu.br/revista\\_ppp/article/view/2981](http://seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/2981). Acesso em: 05 de abril de 2023.

MONTEIRO, S. **Um olhar sobre a relação entre cinema e educação na escola**. In: A escola entre mídias: experiências e conquistas / Multirio. – Rio de Janeiro: Multirio, 2013.

MOURA, A. F. **Acesso ao ensino superior: a expectativa do aluno surdo do ensino médio**. 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136338>. Acesso em: 13 de janeiro de 2013.

MOURA, A. F.; LEITE, Lúcia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto De Oliveira. Universidade acessível: com a voz os estudantes surdos do ensino médio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, p. 531-546, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/DQCKxXrJj4gSFsp8Zn4wTVb/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 13 de janeiro de 2023

MONTEIRO, S. S.; SANTANA, J. A.S; RINALDI, R. P; SCHLÜNZEN, E. T. M. Língua brasileira de sinais – Libras na formação de professores: o que dizem as produções científicas. In: Encontro Iberoamericano de Educação, 6., 2012, Araraquara, SP. **Anais eletrônicos...** Araraquara, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202590>. Acesso em: 03 de maio de 2020.

MORAIS, M. P; MARTINS, V. R. O. Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência 1 2. **Pro-Posições**, v. 31, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/7wZPwHzwnLHzrf9jmFQtQGP/abstract/?lang=pt>. acesso em: 12 de agosto de 2021.

OLIVEIRA, F. B. Desafios na Inclusão dos Surdos e o Intérprete de LIBRAS. **Diálogos & Saberes** (Mandaguari), v. 8, p. 93-108, 2012. Disponível em: <http://seer.fafiman.br/index.php/dialogosesaberes/article/view/271>. Acesso em: 07 de maio de 2020.

OLIVEIRA, I. C. V; SALDANHA, A. A. W. Estudo comparativo sobre a perspectiva de futuro dos estudantes de escolas públicas e privadas. **Paideia** (Ribeirão Preto), v. 20, p. 47-55, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/ygmJ9wfs3KykztZbqxXKGCs/>. Acesso em: 17 de julho de 2023.

PACHECO, E. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=DESVENDANDO+OS+INSTITUTOS+FEDERAIS%3A+IDENTIDADE+E+OBJETIVOS&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=DESVENDANDO+OS+INSTITUTOS+FEDERAIS%3A+IDENTIDADE+E+OBJETIVOS&btnG=). Acesso em: 08 de maio de 2023.

PAULILO, M. A. S. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço social em revista**, v. 2, n. 1, p. 135-145, 1999. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/n1v2.pdf#page=135>. Acesso em: 06 de julho de 2020.

PEDROSO, C. C. A.; DIAS, T. R. S. Inclusão de alunos surdos no ensino médio: organização do ensino como objeto de análise. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 19, n. 20, p. 134-154, 2011. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/985>. Acesso em: 04 de maio de 2020.

PELUSO, L; LODI, A. C. B. La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. **Pro-Posições**, v. 26, p. 59-81, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/Bfr5pzwjvSD4SWpf7pFHyQP/abstract/?lang=es>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2023.



PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

QUADROS, R. M., PIZZIO, A. L. **Aquisição da língua de sinais brasileira: constituição e transcrição dos corpora**. In: SALLES, H. (Org.) *Bilingüismo e surdez: questões lingüísticas e educacionais*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.

RESENDE, A. A. C.; LACERDA, C. B. F. Mapeamento de alunos surdos matriculados na rede de ensino pública de um município de médio porte do Estado de São Paulo: dissonâncias. **Rev. bras. educ. espec.** (online). 2013, vol.19, n.3, p. 411-424 . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/SQ6qvdQPYfhCTKkGSGNjths/?lang=pt>. Acesso em: 17 de julho de 2023.

ROCHA, L. R. M. **O que dizem surdos e gestores sobre vestibulares em Libras para ingresso em universidades federais**. 2015. Dissertação de Mestrado. UFSCar. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7642>. Acesso em: 09 de abril de 2023.

SANT'ANA, R. B. Cultura de alunos adolescentes do ensino médio: dinâmicas e contextos. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 53, p. 220-236, 2018. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432018000300220&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432018000300220&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

SANTOS, L. F. **O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue: sua atuação junto aos alunos surdos no espaço da Oficina de Língua Brasileira de Sinais**. 2007. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

SANTOS, L. F. **O fazer do intérprete educacional: práticas, estratégias e criações**. 2014. 203f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185148>. Acesso em: 29 de abril de 2020.

SANTOS, L. F.; LACERDA, C. B. F. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Cadernos de Tradução**, n. 2, p. 505-533, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5280309>. Acesso em: 08 de maio de 2023.

SANTOS, L. F. **Práticas do Intérprete de Libras no espaço educacional**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2020.

SANTOS, C. L. A. ANDRADE, G. P. G; LOURENÇO, N. N. O ensino de asl para alunos surdos: uma proposta para o ensino de línguas estrangeiras. **Anais I CINTEDI...** Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8999>. Acesso em: 18/04/2023 15:21

SANTOS, L; FESTA, P. A relação do intérprete de Libras e o aluno surdo: um estudo de caso. **Revista Ensaios Pedagógicos**, Faculdades OPET, n. 7, 2014. Disponível em:

<https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n7/ARTIGO-PRISCILA.pdf>. Acesso em: 18 de janeiro de 2023.

SANTOS, E.; GONÇALVES, M.; RAMOS, I.; CASTRO, L.; LOMEIO, R. Inclusão no Ensino Superior: Percepções dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais sobre o ingresso à universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 28, núm. 2, 2015, pp. 251-270 Universidade do Minho Braga, Portugal. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37443385013.pdf>. Acesso em 08 de maio de 2023.

SANTOS FILHO, P. L. **Escolarização de surdos no ensino médio em Natal/RN: vendo e ouvindo vozes**. 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/20610>. Acesso em: 11 de janeiro de 2023.

SANTOS, A. P. **Atividades de produção de textos em livros didáticos do ensino médio: uma prática discursiva**. **Fórum Linguístico**, v. 14, n. 4, 2017. Disponível em: <https://web.p.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=04038328-9413-47ac-ac25-c7e1b036311b%40redis&bdata=Jmxhbmc9cHQtYnImc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=128993517&db=aph>. Acesso em: 13 de janeiro de 2023.

SANTOS, M. F. S. **O profissional intérprete educacional de Libras - atuação e alguns desafios enfrentados no âmbito da escola regular**. 2021. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1357>. Acesso em: 08 de maio 2023.

SAVIN-WILLIAMS, R. C. BERNDT, T. J. Friendship and peer relations. In S. S. FELDMAN & G. R. ELLIOTT (Eds.), **At the threshold: The developing adolescent** (p. 277-307). Cambridge: Harvard University Press. 1990.

SEDUC. **Hotsite sobre o Novo Ensino Médio já está no ar**. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/hotsite-sobre-o-novo-ensino-medio-ja-esta-no-ar>. Acesso em 09 de abril de 2023.

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J; FELLINI, D. G. N. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Práxis educativa**, v. 15, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v15/1809-4309-praxeduc-15-e2015476.pdf>. Acesso em: 08 de maio de 2023.

SILVA, C. M. O. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos**. 2005. Dissertação de Mestrado. UnB. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190792/SILVA%20Claudney%20Maria%20de%20Oliveira%20e%202005%20%28disserta%0c3%a7%0c3%a3o%29%20UnB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 de maio de 2023.

SILVA, C. M.; SILVA, D. N. H. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia escolar e educacional**, v. 20, p. 33-44, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/fHBjNHSPPFZVQwbXJwS4Qqg/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 13 de janeiro de 2023.

SILVA, R. Q. **O intérprete de libras no contexto do ensino superior**. 2016. 77 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1541>. Acesso em: 11 de maio de 2023.

SILVA, C. M.; SILVA, D. S.; MONTEIRO, R.; SILVA, D. N. H. Inclusão escolar: concepções dos profissionais da escola sobre o surdo e a surdez. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, p. 465-479, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/WpsRynyXQXDMCh3gGKZGVwS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 de janeiro de 2023.

SILVA, K. C. J. R.; BOUTIN, A. C. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117157485009/117157485009.pdf>. Acesso em: 04 de abril de 2023.

SKLIAR, C. Bilinguismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 44-57, 1998.

SOUZA, R.M.S. O professor intérprete de língua de sinais em sala de aula: ponto de partida para se repensar a relação ensino, sujeito e linguagem. IN: **ETD**. Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza Área Temática: Diferenças e Subjetividades em Educação. v. 8, n. especial, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/697>. Acesso em: 03 de maio de 2020.

SOUZA, L. J.; MARIANI, R; C. P. Pessoas surdas na aula de Matemática... E agora?(Análise de uma práxis com materiais didáticos). **Educação Matemática Debate**, v. 5, n. 11, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/emd/article/view/4141>. Acesso em: 13 de janeiro de 2023.

SPINK, M. J. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez. 2000.

TABOSA, M. F. S. **Corpos que falam: os olhares dos docentes e dos alunos surdos acerca da inclusão nas aulas de educação física do ensino médio do IFRN**. 2019. Dissertação de Mestrado. Brasil. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29178>. Acesso em: 13 de janeiro de 2023.

TAVEIRA, C. C.; ROSADO, A. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. **Revista Pedagógica**, v. 18, n. 39, p. 174-195, 2016. Disponível em:

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3691>. Acesso em 08 de maio de 2023.

TOASSA, Gisele. Conceito de consciência em Vigotski. **Psicologia USP**, v. 17, p. 59-83, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/5W8mH4ytzJmgqsKkY59fyBn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de julho de 2023

TOSTES, R. S. LACERDA, C. B. F. Surdo bilíngue: para além de um sujeito usuário de duas línguas. **Interfaces Científicas - Educação**, v.8, n.3, p.541–553. 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/6152>. Acesso em 11 de maio de 2023

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**. Brasília, v. 21, n. 83, p. 28-55, 1992. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/formacao/files/2013/12/met-dialt-em-sa-aec.pdf>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2023.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SoCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007. Disponível em: [http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007\\_05/a2007\\_v20\\_n05\\_art10.pdf](http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf). Acesso em: 22 de dezembro de 2022.

VERRI, C. R; ALEGRO, R. C. Anotações sobre o processo de ensino e aprendizagem de história para alunos surdos. **Práxis Educacional**, v. 2, n. 2, p. 97-114, 2006. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/515>. Acesso em: 13 de janeiro de 2023.

VIAMONTE, P. F. V. S. Ensino profissionalizante e ensino médio: novas análises a partir da LDB 9394/96. **Educação em Perspectiva**, v. 2, n. 1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6469>. Acesso em: 30 de março de 2023.

VIEIRA, C. R. KUMADA, K. M. O., MARTINS, S. E. S. O. Acessibilidade em Libras no exame vestibular para surdos. **Revista diálogos e perspectivas em educação especial**, v.5, n.1. p. 13-26, 2018. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/8342>. Acesso em: 02 de julho de 2020.

VICTORINO, T. A. **Ela não olha pra gente**: o cotidiano escolar de jovens surdos no ensino médio. 2018. Dissertação de Mestrado. UFMG. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/210193>. Acesso em: 13 de janeiro de 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZAMPIERI, M. A. **Professor Ouvinte e Aluno Surdo**: Possibilidades de relação pedagógica na sala de aula com intérprete de Libras–Língua Portuguesa. 2006. Dissertação de Mestrado.

UNIMEP. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190814>. Acesso em: 18 de janeiro de 2023.

ZWICK, L. B. A. **Escolarização, surdez e ensino médio:** espaços institucionais e percursos escolares no estado do Rio Grande do Sul. 2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/212055>. Acesso em: 13 de janeiro de 2023.

## ANEXOS

Anexo 1: Roteiro semiestruturado da primeira entrevista.

<b>Roteiro Entrevista - N° 1</b>	
<b>Números</b>	<b>Perguntas</b>
1	Quando o tema em uma roda de conversa é sobre acessibilidade. O que você entende/pensa por acessibilidade?
2	Em sua opinião em uma sala de aula durante uma aula, o que é acessibilidade na escola?
3	Na sua opinião, somente a presença do intérprete de Libras, garante acessibilidade na sala de aula?
4	Como foi seu percurso escolar até o ensino médio? Havia professor que sabiam Libras, Intérprete?
5	No seu ensino médio havia a presença de intérpretes nas aulas? E como era o cotidiano da sala de aula com a presença de intérpretes?
6	Como era a relação no seu ensino médio, aluno surdo e intérprete? Você conversava, como era o relacionamento com seu intérprete?
7	Como era a relação no seu ensino médio, professor e aluno surdo? Você conversava com seus professores? Como fazia para pedir esclarecimentos, tirar dúvidas?
8	Como era seu relacionamento com os colegas de sala? Havia outros alunos surdos? Os ouvintes conversam com você?
9	Quando tinha trabalho em grupo, por exemplo, como os professores organizavam/dividiam os grupos? O intérprete ficava junto?
10	Se os alunos precisassem apresentar algum trabalho para a sala, como era para você? Como era a dinâmica?
11	<a href="https://youtu.be/mXEFzZ8ugbY">https://youtu.be/mXEFzZ8ugbY</a> . Conte um pouco sobre o que entendeu a respeito do vídeo?
12	As aulas de artes, inglês, educação física, como eram? Os professores faziam algum tipo de adaptação para o aluno surdo (você)?
13	Que ações os professores precisam fazer para garantir acessibilidade aos alunos surdos?
14	No ensino médio temos 3 grandes áreas: biológicas, humanas e exatas. Em qual delas você acha que havia maior facilidade de compreensão e por quê?

15	Em sua opinião qual disciplina do seu ensino médio o professor ofertava/garantia mais acessibilidade? que recursos (materiais/estratégias) eram usados?
16	Em sua opinião qual disciplina do seu ensino médio o professor ofertava/garantia menos acessibilidade? O que faltou pra você?
17	Quais disciplinas você mais gostava no seu ensino médio? Por quê?
18	Quais disciplinas você menos gostava no seu ensino médio? Por quê?
19	Em sua opinião o seu período vivenciado no ensino médio foi bom ou ruim? Por quê? Conte um pouco sobre isso.
20	Você cursa ou pensa em cursar graduação? Em que área? Por que escolheu essa área?
21	No ensino médio havia algum incentivo dos professores para que você cursou graduação? Como era?
22	Você trabalha? Por que escolheu este trabalho? Quando você fazia ensino médio era isso que você desejava fazer?

## Anexo 2: Roteiro semiestruturado da segunda entrevista.

<b>Roteiro Entrevista - Nº 2</b>	
<b>Números</b>	<b>Perguntas</b>
1	Na primeira entrevista, você menciona que durante 6 meses no seu primeiro ano do ensino médio, não havia a presença de intérpretes na escola, por conta da contratação, durante este período sem intérpretes como eram as aulas?
2	Nesse período em que não havia a presença de intérpretes, você só ficava na sala observando?
3	Qual o lado positivo de não ter intérpretes presentes na sala de aula?
4	Qual o lado negativo de não ter intérpretes presentes na sala de aula?
5	Nesse período em que havia intérpretes, como eram suas notas em humanas? suas notas biológicas? suas notas, em exatas?
6	Na primeira entrevista, você menciona que o intérprete quando já estava contratado precisava se retirar da sala de aula? por que isso acontecia? como acontecia? era todos os dias?
7	Qual o lado positivo de ter intérprete presente na sala de aula?
8	Qual o lado negativo de ter intérprete presente na sala de aula?
9	Nesse período em que havia intérpretes, como eram suas notas em humanas? suas notas biológicas? suas notas, em exatas?
10	Nesse período sem a presença do intérprete, você se lembra qual era a disciplina que você mais e menos gostava?
11	Nesse período com a presença do intérprete, você se lembra qual era a disciplina que você mais e menos gostava? por quê?
12	Quando você precisa ir até a secretaria como era?
13	Você mencionou sobre aulas de reforços, quando aconteciam, de tarde? Como era? Você também era a única aluna surda nessas aulas?
14	Você mencionou na última entrevista sobre uma outra aluna surda na escola, qual era a relação de vocês fora da sala de aula, como intervalo por exemplo? Vocês conversavam/interagiam?
15	Você mencionou brevemente na primeira entrevista sobre as aulas no período da pandemia, como eram essas aulas? havia intérprete?



16	Você considera mais acessíveis as aulas a distância ou presenciais? Por quê?
17	Qual o lado positivo das aulas a distância? Qual o lado negativo das aulas a distância?
18	Nesse período com aulas online, você se lembra qual era a disciplina que você mais e menos gostava? por quê?
19	Nesse período em que as aulas eram online, como eram suas notas em humanas? suas notas biológicas? suas notas em exatas?
20	Como se deu o seu relacionamento com seus amigos de sala nesse período?
21	Como aconteciam a realização de trabalho em grupos e apresentação neste período de pandemia? O intérprete estava presente?
22	Quando precisava contato com a secretaria ou coordenação/direção como acontecia nesse período de pandemia?