



**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,**  
**EXTENSÃO E CULTURA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**VERA APARECIDA NORDIO**

**UMA INVESTIGAÇÃO DAS EXPECTATIVAS DE JOVENS**  
**SURDOS PARA A ETAPA FINAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA:**  
**EM DISCUSSÃO A FORMAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA**  
**DE NÍVEL MÉDIO**

Rio de Janeiro

2021

**VERA APARECIDA NORDIO**

**UMA INVESTIGAÇÃO DAS EXPECTATIVAS DE JOVENS SURDOS PARA A  
ETAPA FINAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA: EM DISCUSSÃO A FORMAÇÃO  
PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Rogério da Costa Neves

Rio de Janeiro

2021

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

N832 Nordio, Vera Aparecida

Uma investigação das expectativas de jovens surdos para a etapa final da educação básica: em discussão a formação profissional técnica de nível médio / Vera Aparecida Nordio. - Rio de Janeiro, 2021.

103 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Rogério da Costa Neves.

1. Formação profissional. 2. Ensino médio integrado. 3. Surdos - Educação. 4. Blog. I. Neves, Rogério da Costa. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 370.113

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.



**COLÉGIO PEDRO II**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



---

**VERA APARECIDA NORDIO**

**UMA INVESTIGAÇÃO DAS EXPECTATIVAS DE JOVENS SURDOS PARA A  
ETAPA FINAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA: EM DISCUSSÃO A FORMAÇÃO  
PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 30 de abril de 2021.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Rogério da Costa Neves  
Colégio Pedro II (CPII)  
Orientador

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Carolina Rigoni Carmo  
Colégio Pedro II (CPII)

---

Prof. Dr. Rodrigo Rosso Marques  
Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)



**COLÉGIO PEDRO II**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



---

**VERA APARECIDA NORDIO**

**UMA INVESTIGAÇÃO DAS EXPECTATIVAS DE JOVENS SURDOS PARA A**  
**ETAPA FINAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA: EM DISCUSSÃO A FORMAÇÃO**  
**PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 30 de abril de 2021.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Rogério da Costa Neves

Colégio Pedro II (CPII)

Orientador

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Carolina Rigoni Carmo

Colégio Pedro II (CPII)

---

Prof. Dr. Rodrigo Rosso Marques

Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)

Com gratidão, dedico esse trabalho à minha família, em especial à minha mãe – Vanir Moreti Panatta Nordio, ao meu pai – Vitalino Nordio (in memoriam) e ao meu marido – Reynaldo Soares Coelho dos Santos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os professores que de alguma forma contribuíram com a minha trajetória formativa. Em especial, ao professor Dr. Rogério da Costa Neves, meu orientador, com quem compartilhei as minhas angústias e dúvidas a respeito do tema. Agradeço pelas sugestões, correções e por dedicar seu tempo para me acompanhar nessa caminhada, incentivando-me sempre na busca pelo conhecimento.

Aos professores Dra. Ana Carolina Rigoni Carmo e Dr. Marco Santoro, pela gentileza e disponibilidade em participar da banca de qualificação, com sugestões significativas para a elaboração do texto final.

À professora Dra. Ana Carolina Rigoni Carmo e ao professor Dr. Rodrigo Rosso Marques, agradeço imensamente por aceitarem participar de minha banca de Mestrado.

Aos estudantes surdos do INES que aceitaram participar da pesquisa e aos gestores da instituição, em especial à diretora do Departamento de Educação Básica (DEBASI), Stela Santos Fernandes. A autorização dos gestores e a participação dos estudantes possibilitaram a realização do presente estudo, mesmo diante de todas as adversidades que enfrentamos no ano letivo de 2020.

Ao colega de trabalho, servidor da divisão de informática do INES, Marcus Vinícius Casemiro de Campos, pela gentileza e disponibilidade para auxiliar, compartilhando conhecimentos técnicos que favoreceram a criação do *blog* “*Ensino Médio Técnico Integrado: Caminhos de Formação*”.

À minha família, base de tudo o que sou, em especial à minha mãe e ao meu marido pelo incentivo nos anos de dedicação aos estudos e pela sustentação necessária durante toda essa etapa da minha vida acadêmica.

Aos colegas de mestrado por todas as experiências compartilhadas.

Aos professores Vanessa Miro Pinheiro, Camila Lopes Nascimento, Elaine Maria de Lima Bulhões e Humberto Gripp Diniz pelo apoio na avaliação e validação do produto educacional.

Aos colegas da equipe da Divisão de Qualificação e Encaminhamento Profissional (DIEPRO), professores, profissionais técnicos e profissionais de apoio, por todas as discussões elaboradas no cotidiano de trabalho, que contribuíram muito para a realização dessa pesquisa.

A todos que têm compartilhado saberes, contribuindo para uma educação pública gratuita e de qualidade para todos os estudantes surdos.

*“Uma língua é um lugar donde se vê o Mundo e em que se traçam os limites de nosso pensar e sentir.”*

*(Vergilio Ferreira, 1991)*

## RESUMO

NORDIO, Vera Aparecida. **Uma investigação das expectativas de jovens surdos para a etapa final da educação básica**: em discussão a formação profissional técnica de nível médio. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2021.

Inclusão social é um termo empregado em diferentes contextos, sobretudo no que tange à inserção de pessoas com deficiência em escolas e/ou no mercado de trabalho. No Brasil, para o avanço da política de inclusão social voltada às pessoas com deficiência, diversas leis foram elaboradas. Contudo, apesar da existência de muitas garantias legais, ainda não alcançamos um cenário ideal. Para a pessoa surda, a inclusão acontece quando é garantido seu direito de acessibilidade comunicacional. Assim, considerando dados de pesquisa realizada por Galasso e Esdras (2018), na qual se observa reduzido número de acesso de estudantes surdos ao ensino médio técnico integrado; e objetivando divulgar e discutir novas oportunidades de formação, propôs-se o presente estudo, buscando conhecer as expectativas dos estudantes surdos no que se refere à etapa final da educação básica: o Ensino Médio. Como produto educacional, criamos um *blog* referenciado no bilinguismo, com vídeos em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e textos em Língua Portuguesa, apresentando informações sobre os institutos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) localizados no Rio de Janeiro, com foco nos cursos ofertados pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), campus Maracanã. O *blog* foi originalmente avaliado por professores surdos do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAP/INES) e aplicado a estudantes do 9º ano matriculados nessa instituição. Este produto tem como objetivo apresentar elucidações e proporcionar discussões sobre as diferentes possibilidades de formação ofertadas no ensino médio integrado, auxiliando os jovens surdos a refletirem sobre suas escolhas para a etapa final do ensino básico, a partir de considerações apresentadas sobre a escola, sobre a continuidade de sua formação e o início de sua vida profissional. O estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa associada a um estudo de caso em que a investigação se ocupou de encontrar resposta para a seguinte questão: quais as perspectivas que surgem nas escritas de estudantes surdos sobre suas escolhas para o término do ensino básico? Verificou-se que, embora a maioria dos participantes informem interesse em continuar estudando após a conclusão do 9º ano, eles não nos apresentam dicas sobre suas perspectivas de formação: apenas informam que desejam continuar estudando, sem fornecer detalhes de suas expectativas com relação a essa formação. Os resultados permitiram comprovar que entre os alunos surdos há desconhecimento sobre a modalidade de ensino médio técnico integrado. Isso confirma a importância da criação de materiais e espaços bilíngues voltados para o estudante surdo como forma de tornar acessíveis informações sobre o ensino médio técnico integrado. Nossos achados poderão ser apresentados em congressos da área e às escolas que ofertam essa modalidade de ensino, incentivando a continuidade do estudo e a divulgação do *blog* nos canais oficiais dessas instituições.

**Palavras-chave:** Educação de surdos; Formação; Ensino Médio Técnico Integrado; *Blog*.

## ABSTRACT

NORDIO, Vera Aparecida. **A research of the expectations of young people to the basic education final stage**: under discussion the technical professional training of medium level. 2021. Dissertation (Professional Master in Professional and Technological Education) - Pro-Rectorry of Post-Graduation, Research, Extension and Culture, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2021.

Social inclusion is a term used in different contexts, as well as to refer to the insertion of people with disabilities in schools and/or the labor market. In Brazil, for the advancement of the policy of social inclusion aimed at people with disabilities, several laws have been drafted. However, despite the existence of many legal guarantees, we have not yet reached an ideal scenario. For the deaf person, the inclusion happens when guaranteed their right to communication accessibility. Thus, considering data from research conducted by Galasso and Esdras (2018) in which there is a reduced number of access of deaf students in technical high school integrated and aiming to disseminate and discuss new opportunities for training, this study was proposed seeking to know the expectations of deaf students regarding the final stage of basic education, high school. As an educational product we have created a blog referenced in bilingualism, with videos in Brazilian Sign Language (LIBRAS) and texts in Portuguese Language, presenting information about the institutes of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education (RFEPCT) located in Rio de Janeiro, focusing on the courses offered by the Federal Center of Technological Education Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), campus Maracanã. The blog was originally evaluated by deaf teachers of the College of Application of the National Institute of Deaf Education (CAP/INES) and applied to 9th grade students enrolled in this institution. This product aims to provide discussions and elucidation about the different training possibilities offered in integrated high school helping deaf young people to reflect on their choices for the final stage of basic education, based on considerations presented about school, the continuity of their education and the beginning of their professional life. The study was developed through qualitative research associated with a case study in which the research was concerned with finding an answer to the following question: what are the perspectives that arise in the writings of deaf students about their choices for the end of basic education? However, although most of the participants report interest in continuing their studies after completing the 9th grade, they do not give us any tips on their training prospects. They only inform us that they want to continue studying without providing details of their perspectives in relation to what they expect from this training. The results showed that among deaf students there is a lack of knowledge about the modality of integrated technical high school. This confirms the importance of creating bilingual materials and spaces for the deaf student as a way to make information on integrated technical high school accessible. Our findings can be presented at conferences in the area and schools that offer this type of education, encouraging the continuity of study and dissemination of the blog in the official channels of these institutions.

**Key words:** Deaf education; Training; Integrated Technical High School; Blog.

---

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Print</i> da parte superior da página inicial do <i>blog</i> .....	73
Figura 2 – <i>Print</i> da página com vídeo de apresentação do <i>blog</i> .....	74
Figura 3 – <i>Print</i> da página do <i>blog</i> com informações sobre os autores do produto.....	75
Figura 4 – <i>Print</i> da página do <i>blog</i> com história em quadrinhos falando sobre a vida escolar.....	76
Figura 5 – <i>Print</i> da página do <i>blog</i> onde se observa espaço para comentários do visitante.....	76
Figura 6 – <i>Print</i> da página do <i>blog</i> que apresenta o conteúdo do botão “Dialogando sobre o futuro” .....	77
Figura 7 – <i>Print</i> da página do <i>blog</i> que apresenta os Institutos da Rede Federal de EPCT localizados no Estado do Rio de Janeiro.....	78
Figura 8 – <i>Print</i> da página do <i>blog</i> que apresenta informações sobre acesso aos cursos do ensino médio técnico integrado no CEFET-Maracanã.....	78
Figura 9 – <i>Print</i> da página do <i>blog</i> que apresenta informações sobre a qualificação do profissional formado no curso de ensino médio técnico integrado ao médio e possíveis locais de atuação.....	79
Figura 10 – <i>Print</i> da página do <i>blog</i> que apresenta o conteúdo do botão “Falando sobre escolhas” .....	79
Figura 11 – <i>Print</i> 1 da página do <i>blog</i> que apresenta o conteúdo disponível no espaço “Links Úteis” .....	80
Figura 12 – <i>Print</i> 2 da página do <i>blog</i> que apresenta o conteúdo disponível no espaço “Links Úteis” .....	80

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Instituições a que se vinculam os autores dos artigos da revisão de literatura, localização e categoria administrativa.....	98
Quadro 2 – Professores avaliadores do produto educacional - cargo e função atual.....	64
Quadro 3 – Alunos participantes da pesquisa - idade de ingresso na escola.....	84

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Produção de artigos por ano de publicação – 2015 a 2019.....	23
Gráfico 2 - Dados sobre nível de compreensão da LIBRAS entre os participantes da pesquisa.....	85
Gráfico 3 - Dados sobre nível de compreensão da Língua Portuguesa entre os participantes da pesquisa.....	85

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BPC - Benefício de Prestação Continuada

CAP/INES - Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos

CEFET-MG - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca-Minas Gerais

CEFET-RJ - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca-Rio de Janeiro

CF/88 - Constituição Federal de 1988

CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas

COVID-19 - *Coronavirus Disease/2019* (Doença do Coronavírus – 2019)

CT - Comunicação Total

DDHCT - Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico

DEBASI - Departamento de Educação Básica

DEPA - Departamento de Planejamento e Administração

DESU - Departamento de Ensino Superior

DIESP - Divisão de Estudos e Pesquisas

DIEPRO - Divisão de Qualificação e Encaminhamento Profissional

EBTT - Ensino Básico Técnico e Tecnológico

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

INEPAC - Instituto Estadual do Patrimônio Cultural

INSS - Instituto Nacional de Seguro Social

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

OMS – Organização Mundial da Saúde

PA – Professor Avaliador

PNE - Plano Nacional de Educação

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SARS-COV-2 - *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (Síndrome respiratória aguda grave de coronavírus 2)

SciELO - Scientific Electronic Library Online

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1.1 Um cenário das pesquisas sobre educação de surdos no Brasil.....</b>	<b>22</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>25</b>
<b>2.1 A educação de surdos no Brasil.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2 O direito à educação bilíngue e inclusiva.....</b>	<b>31</b>
<b>2.3 Conexões: língua, bilinguismo e educação de surdos.....</b>	<b>33</b>
<b>2.4 Relação educação e trabalho.....</b>	<b>41</b>
<b>2.5 Sistema educacional brasileiro e formação para o trabalho.....</b>	<b>43</b>
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>48</b>
<b>3.1 Descrição da escola.....</b>	<b>48</b>
<b>3.2 Universo da pesquisa.....</b>	<b>50</b>
3.2.1 Os participantes.....	50
3.2.2 Os passos planejados da pesquisa.....	51
3.2.3 Os passos da pesquisa implementados.....	53
<b>3.3 Geração de Dados .....</b>	<b>56</b>
3.3.1 Alunos.....	56
3.3.2 Professores Avaliadores .....	64
<b>4 PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>67</b>
<b>4.1 O processo de construção do produto educacional.....</b>	<b>68</b>
4.1.1 Etapa 1 – O <i>blog</i> e a construção de um espaço bilíngue.....	69
4.1.2 Etapa 2 – A rede federal de educação profissional, científica e tecnológica representada pelo CEFET-RJ.....	71
4.1.3 Etapa 3 – Seleção dos conteúdos do <i>blog</i> .....	72
<b>4.2 Descrevendo o produto educacional.....</b>	<b>73</b>
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>81</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE A - QUADRO 1 – Instituições a que se vinculam os autores dos artigos da revisão de literatura, localização e categoria administrativa.....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE B - Questionário 1.....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE C - Questionário - Avaliação do produto educacional.....</b>	<b>102</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Meu primeiro encontro com pessoas surdas aconteceu ainda na infância. Em minha família tenho uma tia, irmã de meu pai, e três primos de minha mãe que nasceram surdos. Os três primos de minha mãe passaram suas vidas sob os cuidados de uma irmã ouvinte. Minha tia permaneceu na casa dos pais até o falecimento dos dois e atualmente mora sozinha, sendo sua casa próxima a de uma irmã que lhe dá apoio.

Na infância, diante do pouco conhecimento que tinha sobre a pessoa surda, sempre foi surpreendente observar minha tia e meus primos na realização de suas atividades diárias. Muitas vezes tentei entender como dominavam os trabalhos da lavoura, demonstrando conhecimento sobre o tempo certo de plantar e de colher, como aprenderam as técnicas do trabalho artesanal de fabricação de cadeiras, de cestos de vime e vassouras de palha. O trabalho era materializado com bastante autonomia. Toda aquela aprendizagem foi possível, mesmo por meio de uma comunicação restrita realizada com gestos espontâneos, e isso provocava minha curiosidade.

Na infância, meu olhar para aquelas pessoas rotuladas de “mudos” ou “mudinhos” era de surpresa por suas produções e de desconforto pela falta de comunicação. Diferente da autonomia contemplada no desempenho do trabalho, havia um certo atraso emocional e social, que provavelmente era consequência da falta de uma comunicação efetiva. Vale citar que naquele momento não havia ainda um amplo conhecimento aqui no Brasil da existência de uma língua de sinais, a qual era considerada simples mímica ou gestos que não recebiam qualquer incentivo na sua reprodução.

A comunicação realizada por meio de gestos espontâneos restringia os diálogos, excluindo até certo ponto aquelas pessoas da vida social. Mentos que percebo como tendo permanecido aprisionadas pela falta de acesso à linguagem. Este aspecto é claramente abordado na passagem do livro: “Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos” quando o autor relata o momento em que uma pessoa surda descobre que os objetos e seres ao seu redor possuem nomes: “[...] a primeira palavra, o primeiro sinal, que leva a todos os outros, que liberta a mente e a inteligência aprisionadas”. (SACKS, 1989, p. 32). Assim como Sacks (1989), considero que muito era ignorado a respeito da pessoa surda. Este trecho me leva a considerar a limitação que essas pessoas enfrentavam e como suas vidas tinham seus limites definidos por ouvintes que consideravam a surdez como uma característica incapacitante. As pessoas desse relato provavelmente não viveram a vida que imaginaram, não formaram, como meus parentes, as famílias que talvez desejassem. Eles passaram suas vidas sob os cuidados de algum responsável.

O tempo e o lugar de onde trago essa vivência, o interior de Santa Catarina, região

agrícola, na década de 1980, estão muito distantes de meu segundo encontro com a questão da surdez. Este segundo momento se deu na faculdade de educação, durante minha formação em pedagogia na década de 2010, na cidade do Rio de Janeiro, um grande centro urbano e cultural. Na faculdade pude desenvolver algum conhecimento sobre a comunidade surda, sua cultura e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Isso aconteceu durante uma disciplina obrigatória do curso de graduação, a qual oferecia conhecimentos gerais sobre a LIBRAS e sobre outros aspectos da cultura surda.

É importante citar que a sociedade brasileira passou por transformações durante as décadas que separam as duas experiências relatadas. Mudanças políticas que possibilitaram avanços nas áreas sociais, conquistados a partir da redemocratização do país e das lutas de movimentos sociais organizados, especialmente após a promulgação da nova Constituição Federal em 1988 (CF/88) (BRASIL, 1988). Com acentuada atuação nas décadas de 1970 e 1980 em oposição ao governo militar instaurado no Brasil desde o ano de 1964, esses movimentos, utilizando-se da apresentação de demandas e pressões organizadas, contribuíram para a conquista de direitos sociais que foram inscritos na nova Constituição Federal (GOHN, 2011).

As políticas e as normativas brasileiras para a inclusão de pessoas com deficiência ganham força com os movimentos internacionais de onde vêm a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Declaração de Guatemala (UNESCO, 1999), orientando a inclusão em todos os níveis de ensino. As leis nº 9.394 de 1996 — conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), a nº 10.098 de 2000 — Lei de Acessibilidade (BRASIL, 2000), e a nº 13.146 de 2015 — Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), diante da demanda para que a educação de pessoas com deficiências seja assegurada pelo Estado como parte integrante do sistema educacional, trazem em seus textos as orientações das declarações da UNESCO, buscando alcançar uma condição de eliminação de barreiras que impeçam o acesso à educação e combate às formas de discriminação contra as pessoas com deficiência.

Toda essa dinâmica também traz reflexos da influência das lutas dos movimentos surdos. Gohn (2011) explica que a partir da década de 1990 os movimentos sociais passam por modificações, assumindo diferentes formas de organização. Estas novas formas são mais institucionalizadas. Esse período, de institucionalização dos movimentos sociais, é considerado como um marco de insurgência dos movimentos surdos e do início de debates teóricos sobre a LIBRAS, o bilinguismo, os resultados da aplicação dos modelos clínico-terapêuticos e socioantropológicos na educação de surdos, dentre outros temas relacionados à surdez e à

pessoa surda (FERNANDES; MOREIRA, 2014).

As lutas dos movimentos surdos contribuíram para ampliação e singularização de direitos já inscritos na CF/88. Nesse contexto, a LIBRAS ganha estatuto de língua a partir de 2002, com a promulgação da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto 5.626 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), em que passa a ser reconhecida como a primeira língua dos surdos, e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, sua segunda língua.

Na contemporaneidade, observa-se que a surdez se tornou um tema presente em publicações de diferentes áreas relacionadas aos aspectos clínicos, educacionais e sociais. Houve assim um aumento significativo nas publicações sobre o assunto (AZEVEDO; GIROTO; SANTANA, 2015). Assim, diferente da experiência vivida em minha infância, hoje temos uma maior divulgação do conhecimento sobre a surdez e sobre a pessoa surda. Contudo, apesar dos avanços mencionados, ainda se verifica a existência de obstáculos para o exercício pleno dos direitos de pessoas surdas nos diversos segmentos da vida social. Isso pode ser observado no que se refere ao acesso à cultura, à informação, à educação, ao trabalho, ao lazer, à saúde, entre outras áreas, e está relacionado principalmente à carência de acessibilidade comunicacional.

Atualmente formada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), desde o ano de 2014, ocupo o cargo público de técnica em assuntos educacionais no INES. A escolha de atuação profissional nesse espaço exigiu-me apropriar de assuntos relacionados à pessoa surda e aproximar-me do modo como o sujeito surdo compreende o mundo e constrói suas relações sociais. Foi igualmente importante reconhecer as diferentes formas de pensar a surdez, levando em consideração as concepções clínico-terapêutica<sup>1</sup> e socioantropológica<sup>2</sup>, e como são definidas as políticas educacionais com suas aplicações dentro das escolas.

---

<sup>1</sup> Na tradição clínico-terapêutica, a surdez é vista como uma "deficiência" em relação à comunidade "ouvinte", colocando os sujeitos surdos em desvantagem, se comparados à maioria da população (SKLIAR, 1988). O conhecimento produzido na área médica classifica a surdez pelo grau de desvio (leve, moderada, severa e profunda); pela idade (pré-lingual - congênita ou adquirida antes do desenvolvimento da fala, e pós-lingual - adquirida após o desenvolvimento da fala); pela localização (condutivas e neurosensoriais) e pela etiologia (hereditária ou adquirida). Decorrem daí os esforços no sentido de "normalização", ou seja, no caso do surdo, torná-lo um "ouvinte" ou de compensar seu déficit [...] a ênfase recai sobre a patologia e sobre a necessidade de intervenção clínica [...] (ALPENDRE, 2008, p. 02)

<sup>2</sup> Em direção oposta, um novo paradigma vem sendo construído para entender a surdez como uma diferença cultural [...] é a visão sócio-antropológica. O conceito de Antropologia nos ajuda a entender as dimensões desta concepção: [...] a área de conhecimento que estuda o homem nas diferentes culturas, produzindo cultura e sendo produzido por ela, enfocando o homem como elemento integrante de um grupo organizado, voltando-se para sua história, suas crenças, linguagem e usos e costumes. [...] uma pessoa surda é alguém que vivencia um déficit de audição que a impede de adquirir, naturalmente, a língua oral-auditiva usada pela comunidade majoritária; assim, constrói sua identidade assentada principalmente nessa diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais visuais diferentes das pessoas que ouvem. (ALPENDRE, 2008, p. 05)

No INES, depois de dois anos de trabalho com o corpo docente e alunos do primeiro segmento do ensino fundamental, fui transferida para a Divisão de Qualificação e Encaminhamento Profissional (DIEPRO) - setor integrado ao Departamento de Educação Básica. Nesse espaço trabalhamos na construção de ações que visam a qualificação da pessoa surda por meio de cursos de formação inicial e continuada. Além disso, a divisão desempenha atividades de construção de parcerias com empresas, em sua grande maioria empresas privadas, com o objetivo de viabilizar oferta de vagas de trabalho para a pessoa surda.

Diante da descrição do trabalho desenvolvido no espaço DIEPRO, observa-se que qualquer agência de emprego poderia atuar na realização dessa atividade. Porém, a atuação da divisão não se limita à oferta de vagas de trabalho. Para além da oferta de vagas, as parcerias possibilitam, a partir do conhecimento das situações de conflitos que se desenvolvem no cotidiano das empresas acompanhadas pela divisão, a construção de ações de sensibilização sobre as condições histórico-culturais dos surdos, o que favorece os processos de inclusão social de forma mais efetiva e menos estigmatizada.

Foi no cotidiano da DIEPRO que a questão dessa pesquisa surgiu e começou a tomar forma. Em 2017, meu primeiro ano de atuação ali, o Ministério do Trabalho, na promoção do “Dia D - dia da inclusão social e profissional das pessoas com deficiência e dos segurados reabilitados do Instituto Nacional de Seguro Social (INSS)”, organizado no mês de setembro, lançou a campanha “Você é Capaz! As empresas só precisam saber”. O *slogan* da campanha revela a apreensão das empresas na contratação de pessoas com deficiência, entre as quais as pessoas surdas, em decorrência da invisibilidade de suas capacidades. Isto se confirma no estudo de Viana (2010, p. 114), ao relatar que “[...] em muitas situações, fica evidente a crença de que a pessoa com deficiência não está dotada de capacidade para exercer atividades laborativas.”

Na prática foi possível observar que diferentes fatores contribuem para o não reconhecimento e para a invisibilidade das capacidades das pessoas com deficiência. Entre tais obstáculos, encontra-se a baixa escolaridade, que de alguma forma se justifica pelos muitos desafios enfrentados no processo de formação durante a trajetória escolar. Dentre eles, Silva (2018) revela de forma contundente a existência de vários estudos que denunciam as adversidades vivenciadas pelos surdos em seu processo educacional no Brasil. Esses levantamentos apontam problemas relacionados

[...] ao acesso dos surdos à Libras e ao ensino dessa língua, bem como o acesso ao ensino de português. [...] Em relação especificamente ao aprendizado do português escrito, alguns trabalhos vão denunciar como os surdos apresentam baixos níveis de

leitura e escrita, devido à insistência em modelos educacionais inadequados que focam na oralidade e no ensino de português como língua materna (BOTELHO, 2002; G. SILVA, 2010; I. SILVA, 2005; S. SILVA, 2008, 2016, entre outros). (SILVA, 2018, p. 49)

Os resultados do último recenseamento demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010 ratificam os apontamentos de Silva (2018), pois nos mostram diferenças significativas entre o nível de instrução das pessoas com deficiência quando relacionado ao das pessoas identificadas sem nenhuma deficiência. Verificou-se que 61,1% da população com idade de 15 anos ou mais que se declararam com alguma deficiência não tinham instrução ou tinham apenas o ensino fundamental incompleto. Para a população que se declarou sem nenhuma deficiência, o número está bem abaixo do resultado observado no grupo anterior, com um percentual de 38,2% (IBGE, 2012).

Esses dados se mostravam reais também no cotidiano do meu trabalho na DIEPRO. No preenchimento dos formulários de inscrição às vagas de emprego pude observar, no que se refere à formação escolar, altos índices de desistências no ensino fundamental ou interrupção dos estudos antes de concluída a formação no ensino médio. Por outro lado, entre as pessoas com ensino médio completo, muitos candidatos demonstravam perceber essa como a fase final de seu processo formativo: não demonstravam interesse pela continuidade dos estudos em nível superior ou em cursos de qualificação. Nesse caso, um outro dado chamava a atenção: entre as pessoas que relacionavam a conclusão do ensino médio ao final do seu processo de formação, evidenciava-se um alto índice de escolhas pelo ensino propedêutico associado a um interesse por boas colocações no mercado de trabalho, o que não reflete a realidade de um mercado cada vez mais exigente e competitivo.

Essa constatação ganha destaque ao considerarmos que em nosso país o estudante tem, ainda, a possibilidade de concluir o ensino básico em um curso de ensino médio técnico integrado, ou seja, aquele em que a educação profissional se encontra integrada ao ensino médio de formação geral e que pode proporcionar ao educando, como nos aponta Ciavatta (2010, p. 85), o “[...] direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.” Compreende-se assim que diante da possibilidade de conclusão do ensino básico em cursos de formação geral e outros de formação geral integrados a uma formação técnica, essa última opção poderia ser uma escolha importante para estudantes que não pretendem dar continuidade aos estudos em nível superior.

Em um estudo de análise quantitativa dos números do censo escolar de 2010 a 2016, elaborado por Galasso e Esdras (2018), é possível constatar a presença de um maior número de

estudantes surdos matriculados no ensino propedêutico. No que se refere ao ensino médio, a pesquisa aponta um número menor de ingressantes surdos no ensino médio técnico em todo o país, quando esses são comparados aos ingressantes no ensino propedêutico.

Frente ao panorama apresentado e motivada pelo pensamento formulado por Frigotto; Ciavatta; Ramos (2010, p. 36), na concepção do ensino médio técnico integrado como uma “[...] possibilidade a mais para os estudantes, na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral.” formulou-se a seguinte questão a ser investigada nesta pesquisa:

- Quais as perspectivas que surgem nas escritas de estudantes surdos sobre suas escolhas para o término do ensino básico?

A pesquisa tem como pressuposto a relevância da oferta de canais de comunicação bilíngues voltados ao estudante surdo como um importante recurso no processo de inclusão educacional e social. Esse pressuposto se constrói a partir da análise do número de matrículas de estudantes surdos no ensino médio técnico integrado — observado na prática profissional e constatado no trabalho de Galasso e Esdras (2018) — e a possível interdependência destes índices com a falta de conhecimento sobre as distintas possibilidades de formação geral e formação profissional oferecidas por escolas brasileiras.

Partimos da hipótese de que o ensino médio técnico integrado tem baixo acesso de estudantes surdos devido ao desconhecimento de oferta dessa modalidade de ensino. Um desconhecimento produzido pelas lacunas existentes nas formas de divulgação das informações relacionadas aos cursos e às instituições educacionais, que muitas vezes priorizam seus meios de comunicação pelo uso exclusivo da língua portuguesa nas formas escrita e falada, desconsiderando a LIBRAS, língua oficial que aparece nos sites das instituições apenas a partir do uso de aplicativos.

O interesse em pesquisar esta temática também se justifica pela invisibilidade ainda presente da necessidade de oferta de acessibilidade às pessoas surdas, mesmo após significativas mudanças na legislação brasileira, em especial na legislação educacional. Apesar dos avanços obtidos, ainda se verifica a existência de obstáculos para o exercício pleno dos direitos nos diversos segmentos da vida social.

A partir da hipótese, a pesquisa buscará, como objetivo geral, identificar nas escritas de estudantes do 9º ano do ensino fundamental do CAP/INES perspectivas de formação no que se refere ao ensino médio e ensino médio técnico integrado. Para tanto definimos quatro objetivos

específicos, a saber:

- a. Disponibilizar informações sobre o ensino médio técnico integrado através de *website-blog* em Língua Portuguesa e LIBRAS;
- b. Viabilizar discussões sobre o ensino médio técnico integrado como possibilidade de formação na educação básica;
- c. Identificar as expectativas dos jovens surdos em relação a sua formação;
- d. Coletar as escritas dos estudantes e identificar o que favorece suas escolhas.

### **1.1 Um cenário das pesquisas sobre educação de surdos no Brasil**

Com o objetivo de conhecer as tendências no que se refere às pesquisas realizadas no Brasil que abordam o tema surdez associado à educação e verificar a relevância deste trabalho, realizamos uma revisão de literatura. Como parte deste processo, foi consultada a base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), em março de 2020. Vale esclarecer que a SciELO é uma biblioteca eletrônica que tem como objetivo proporcionar amplo acesso a coleções de periódicos brasileiros e aos textos completos dos artigos dessas coleções. Essa biblioteca se constitui como uma fonte nacional de acesso livre, e todos os textos podem ser acessados na íntegra em seu portal. Para realizar a seleção de publicações, o pesquisador pode fazer uso de filtros, pois o site oferece uma ferramenta de busca avançada que auxilia na rápida localização do material de interesse para a pesquisa.

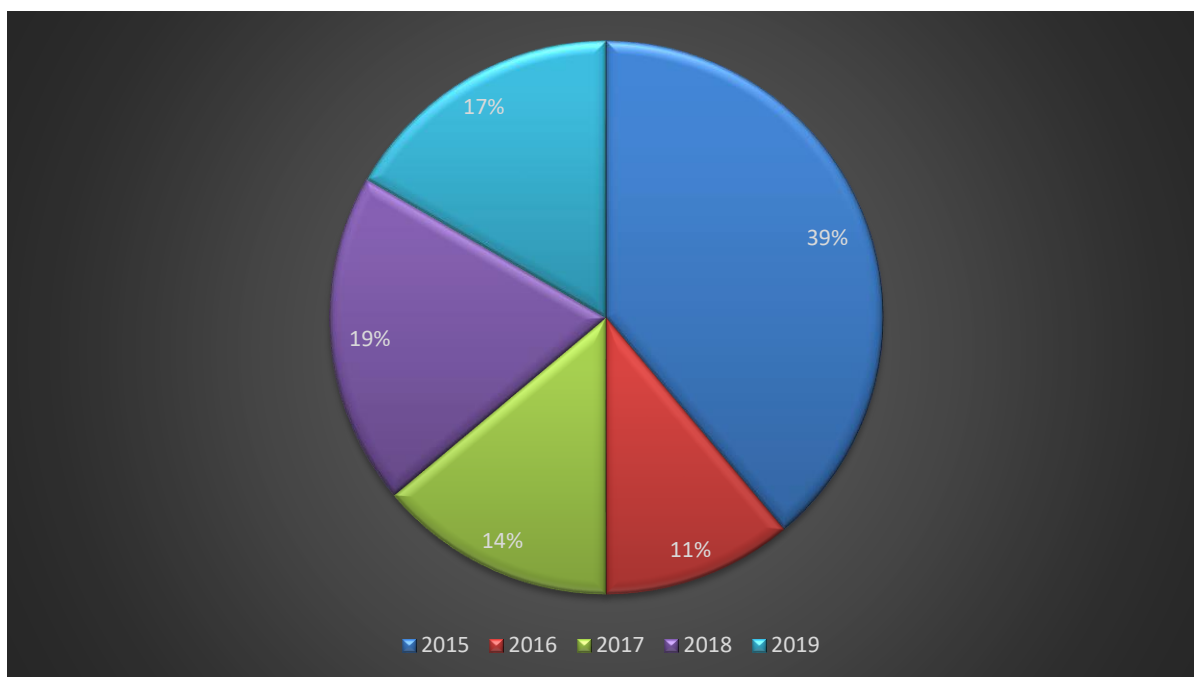
Na busca foram empregadas as seguintes palavras-chaves: tecnologias da informação “AND” surdez; ensino médio integrado “AND” surdez; ensino técnico “AND” surdez; e, educação “AND” surdez. Como resposta, a base de dados nos apresentou 120 artigos publicados desde o ano de 2004, os quais aparecem com maior frequência em revistas da área da educação. Contudo, também constam como resultado desta pesquisa artigos publicados em revistas da área de fonoaudiologia, de medicina e esporte, linguística aplicada, psicologia, ciência e comunicação, estudos econômicos e enfermagem.

Foram estabelecidos os seguintes critérios de elegibilidade para a leitura completa dos artigos: a) publicação em língua portuguesa; b) publicação realizada entre os anos de 2015 e 2019. Foram excluídos desta forma, todos os artigos que não contemplassem os critérios informados. A partir desta seleção, permaneceram 36 artigos para leitura na íntegra.

Para a organização e análise dos dados coletados foram definidas três categorias: 1) produções por ano; 2) localização das instituições à qual se vinculam os autores dos artigos; 3) categorização de temas predominantes. Os dados foram sistematizados em tabelas e gráficos.

Sobre a primeira categoria de análise, constatou-se que, dos 36 trabalhos selecionados, 14 artigos foram publicados em 2015, 4 artigos foram publicados em 2016, 5 artigos foram publicados em 2017, 7 artigos foram publicados em 2018 e 6 artigos foram publicados em 2019. O gráfico abaixo apresenta de forma simplificada os dados citados.

**GRÁFICO 1 – Produção de artigos por ano de publicação – 2015 a 2019**



FONTE – Produzido pela autora a partir dos dados coletados na base de dados SciELO, 2020.

O gráfico 1 nos mostra uma tendência de queda nas produções publicadas nos anos de 2016 a 2019 quando comparadas às produções publicadas em 2015. Uma queda maior é observada no ano de 2016, com posterior crescimento nos anos seguintes. Entre 2018 e 2019, observa-se novamente uma pequena redução que, no entanto, não se compara ao ocorrido entre os anos de 2015 e 2016, quando as publicações caíram de 14 para 4.

Esse levantamento revelou que a educação de surdos se consolidou como área de interesse para investigação de profissionais de diferentes campos. Os trabalhos foram escritos por 100 autores, vinculados a diferentes entidades situadas em vários estados brasileiros.

Um exame mais detalhado em relação à categoria administrativa das instituições indica que um maior número de autores está vinculado às universidades públicas das três esferas de governo: federal, estadual e municipal. Um menor número de autores está vinculado a instituições particulares. Essa apuração pode ser observada no quadro 1, no espaço de apêndices (Apêndice A). Observa-se, ainda, que estudos na área da educação de surdos são desenvolvidos

em diferentes instituições localizadas em vários estados brasileiros. Contudo, considerando os dados coletados na base de dados SciELO, destaca-se o número de instituições públicas e privadas localizadas no estado de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Pernambuco, onde se encontram pesquisadores vinculados envolvidos na produção de conhecimento relacionados ao tema.

Em relação à terceira categoria, que cuida de analisar os temas predominantes nos artigos da revisão, observa-se que os estudos apresentam como principais temáticas as seguintes:

- A investigação de práticas pedagógicas quando se tem alunos surdos em sala de aula;
- Inclusão educacional de alunos surdos;
- Formação de professores no que tange às especificidades dos surdos;
- Inclusão e acessibilidade.

No que se refere à acessibilidade, considerou-se relevante mencionar o estudo de Martins e Lacerda (2015). Ao investigarem a acessibilidade no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os desafios para a escolarização do estudante surdo, as pesquisadoras constatarem que:

As orientações legais que subsidiam as ações direcionadas à acessibilidade de pessoas surdas a processos seletivos e de avaliação de toda ordem incluem o uso da língua de sinais e destacam a necessária presença de intérpretes de Libras, além de definir critérios flexíveis para a correção de redação e provas escritas (já que a pessoa surda é considerada usuária do português como segunda língua), e de oferecer apoio pedagógico direcionado à sua necessidade, acesso aos materiais didáticos e adequação da infraestrutura com vista à superação de todo tipo de barreira.

Os indicativos acerca da acessibilidade podem ser vistos como o reflexo de marcos históricos relacionados à pessoa com deficiência, tais como a Conferência Mundial de Jomtien, Tailândia (Unesco, 1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (Unesco, 1994), que representaram um período de reformulação do conceito de deficiência e da postura da sociedade diante da presença desses sujeitos. (MARTINS; LACERDA, 2015, p. 85)

Os artigos visitados nessa revisão enfatizam a importância da centralidade da LIBRAS no processo de aprendizagem de pessoas surdas, com indicações de que a partir do domínio de sua língua materna, esta poderá ser utilizada como base para o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa escrita.

Destacamos, ainda, que entre os textos encontrados nesse levantamento observou-se uma lacuna no que se refere a discussões voltadas para o acesso do estudante surdo ao ensino médio técnico integrado e ensino profissionalizante.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Nessa seção buscaremos apresentar uma dimensão da história da educação de surdos no Brasil, mostrando as trilhas que possibilitaram às pessoas surdas assumirem o protagonismo de sua história no que se refere à educação, que, por sua vez, está ligada ao mundo do trabalho. Além disso, buscamos ainda elaborar uma discussão sobre o bilinguismo na educação de surdos, revelando a complexidade do tema, a existência de diferentes perfis de sujeitos bilíngues e a importância de se dar atenção às características individuais dos sujeitos no processo de inclusão, em referência à inserção em escolas e/ou no mercado de trabalho.

Na continuidade, considerando que a educação nacional tem como uma de suas finalidades a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996), elaboramos uma discussão sobre as transformações ocorridas ao longo do tempo na relação entre educação e trabalho, contextualizando a atual estrutura do sistema educacional brasileiro e sua relação com a formação profissional. Essas discussões pretendem contribuir para elucidar os dados gerados na pesquisa, que busca conhecer as perspectivas que surgem nas manifestações escritas de estudantes surdos sobre suas escolhas para o término do ensino básico.

### **2.1 A educação de surdos no Brasil**

A história da educação de surdos no Brasil aparece normalmente associada à história do Instituto Nacional de Educação de Surdos, fundado no ano de 1857 por Ernest Huet<sup>3</sup>. De acordo com Rocha (2009), na fundação do INES, Huet contou com o apoio de Dom Pedro II. O instituto se tornou a primeira escola de surdos do Brasil e uma referência nacional, talvez aí se encontre a explicação para a área da historiografia buscar na história do INES os vestígios da trajetória da educação de surdos desenvolvida no país.

Rocha (2009) analisa a existência de uma ideia recorrente de que a educação de surdos, a qual considera estar historicamente inserida no campo da educação especial, manteve-se separada da educação geral e das discussões promovidas sobre ensino nos três últimos séculos. Contudo, para a pesquisadora, o isolamento aconteceu somente no que se refere aos espaços físicos e não no campo das ideias. No tocante aos espaços físicos “[...] a parte mais conhecida

---

<sup>3</sup> Ex-aluno surdo do Instituto de Paris, que trouxe para o Brasil a língua francesa de sinais e o alfabeto manual francês contribuindo para que a Língua Brasileira de Sinais tivesse sua origem com grande influência da Língua Francesa.

e estudada da educação de surdos foi a que estava circunscrita aos grandes prédios, os Institutos de Surdos, a partir da formação dos Estados Modernos.” (ROCHA, 2009, p. 15)

Soares (1999), por sua vez, indica um isolamento da educação especial em relação à educação comum e conclui ser muito difícil encontrar na produção historiográfica brasileira, com exceção da educação dos deficientes mentais, uma parte dedicada à história da educação dos deficientes auditivos ou com outras deficiências. Contudo, apesar do isolamento apontado, a pesquisadora considera que entre a educação especial e a educação comum não houve a construção de caminhos autônomos e paralelos, mas uma “relação de complementaridade” que se justifica na “[...] função assumida pela educação na exclusão da participação política e do convívio social a partir do momento em que, segundo Arroyo (1987), se vincula educação e cidadania.” (SOARES, 1999, p.23). Ou seja, mesmo isoladas, há uma função política que se repete tanto na educação comum, voltada para as classes populares, quanto na educação de surdos. Nessa ótica, a vinculação educação e cidadania:

[...] faz parte de um amplo movimento de interpretação dos processos de constituição das sociedades modernas. Se na velha ordem era Deus quem vencia o Diabo, era a virtude que dominava o vício, e era a graça divina que criava o homem livre - “livres pela graça de Deus” -, na nova ordem deveria ser a educação que venceria a barbárie, afastaria as trevas da ignorância e constituiria o cidadão. Enfim, da educação se espera o milagre de configurar o novo homem livre para o novo mercado econômico social e político (ARROYO, 1987, p. 36-37 *apud* SOARES, 1999, p. 23).

Nesse sentido, buscamos apresentar o contexto em que se desenvolve a educação de surdos no Brasil seguindo as discussões elaboradas por Soares (1999) e Rocha (2009), sem perder de vista os limites relatados, os quais se referem à carência de registros abordando a educação de surdos de forma mais ampla com relatos de outras iniciativas fora dos muros do INES. E ainda, sem perder de vista a função política assumida pela educação de surdos caracterizada por Soares (1999).

É importante levar em consideração que a educação de surdos no Brasil também foi influenciada pelos movimentos internacionais. Nessa perspectiva, na leitura de Soares (1999), Capovilla (2000) e Moura (2000), constata-se que durante séculos prevaleceu a crença de que o surdo não seria educável e não conseguiria ser responsável por seus atos. Essa ideia era justificada a partir de princípios elaborados por filósofos renomados como Aristóteles, no século IV a.C., que considerava que os processos de aprendizagem ocorriam por meio da audição. Esse entendimento atravessou vários séculos e influenciou o uso do método oralista na educação de surdos.

O método oralista tinha como objetivo “levar o surdo a falar e a desenvolver

competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível [...]” (CAPOVILLA, 2000, p. 102). No século XVI registra-se o surgimento de ideias contrárias ao oralismo, como as elaboradas pelo médico Gerolano Cardano (1501-1576), que indo de encontro ao que foi defendido por Aristóteles, afirmou que a surdo-mudez<sup>4</sup> não se constituía em impedimento para a aprendizagem por parte do indivíduo surdo. Para Cardano, a escrita, em lugar da oralidade, deveria ser o meio adotado para a educação do aluno surdo (SOARES,1999). Contudo, mesmo a partir do surgimento de novos posicionamentos que contestavam a eficácia do oralismo, o método permaneceria presente na educação de surdos no Brasil até a década de 1970.

No início de suas atividades educacionais, que datam em 1857, o INES — denominado no período de 1890 a 1957 como Instituto de Surdos-Mudos — utilizava-se dos sinais no ensino de surdos, e o currículo trazia como disciplinas “[...] português, aritmética, história, geografia”, “linguagem articulada” e “leitura sobre os lábios”, para os que tivessem aptidão, como nos aponta Levy (1999, p.14). Observa-se que havia a utilização dos sinais no ensino de surdos desenvolvido no instituto, sem deixar de lado a linguagem articulada e a leitura sobre os lábios, que eram consideradas disciplinas escolares.

Após o Congresso Internacional de Milão, realizado em 1880 e amplamente conhecido como um importante marco na educação de surdos, o ensino nas escolas de surdos passou a ser feito por meio do método oral. As deliberações desse Congresso consideraram a superioridade do método Oral Puro em relação ao ensino da combinação entre fala e gesto no desenvolvimento da linguagem do surdo-mudo. Para Carlos Skliar,

Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 - onde os diretores das escolas para surdos mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra pura e viva, à palavra falada - não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares. [...] Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial [...] o ouvintismo, ou o oralismo, não pode ser pensado somente como um conjunto de ideias e práticas simplesmente destinadas a fazer com que os surdos falem e sejam como os ouvintes. Convivem dentro dessas ideias outros pressupostos: os filosóficos - o oral como abstração, o gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento; os religiosos - a importância da confissão oral, e os políticos - a necessidade da abolição dos dialetos, já dominantes no século XVIII e XIX. (SKLIAR, 2010, p. 16-17)

Em várias partes do mundo onde o oralismo foi adotado, o método foi bastante criticado,

---

<sup>4</sup> Surdo-mudo é uma expressão que não corresponde à realidade da pessoa surda, pois a maioria dos surdos tem as cordas vocais preservadas. Apenas uma minoria também apresenta mutismo. O uso da expressão ao longo do texto está relacionado com o uso no período histórico citado.

pois muitos surdos profundos não avançaram na oralização e não conseguiam aprender os conteúdos escolares.

Soares (1999) relata que o Instituto Nacional de Surdos-Mudos seguiu as orientações do Congresso de Milão. Contudo, a autora observa que a escolha pelo método oralista foi realizada não para cumprir as deliberações do Congresso, mas por articulações que ocorreram dentro do instituto. Entre os profissionais atuantes no instituto, o Dr. Menezes Vieira<sup>5</sup> argumentou a favor da adoção do método oral, por considerar que a alfabetização que estava ocorrendo pelo ensino com o uso de sinais era algo desnecessário para a pessoa surda que vivia em uma sociedade de analfabetos. Nesse sentido, saber ler e escrever não teria utilidade. Assim, enquanto os institutos europeus adotavam o método oral pela convicção de que com a aquisição da linguagem oral o surdo teria meios para aprender, o Dr. Menezes Vieira defendia o método oral para dar-lhes uma linguagem para que outros lhes compreendessem. Para o profissional, a aprendizagem da língua escrita não seria útil nas relações sociais e, por isso, seria considerada desnecessária.

Soares (1999) projeta duas possibilidades para o posicionamento apresentado pelo Dr. Menezes de Vieira. Na primeira, a autora pondera que as ideias defendidas naquele momento podem ter partido de uma interpretação sobre a deliberação do Congresso de Milão como uma orientação somente à oralização do surdo. Vale lembrar que o Congresso se limitou à definição sobre o ensino da palavra articulada, sem nenhuma elaboração sobre a instrução. Na segunda, a autora considera que o Dr. Menezes Vieira poderia realmente estar levando em conta que a aprendizagem da língua escrita não traria nenhum benefício ao surdo diante do analfabetismo da população em geral. Consequentemente, a prioridade deveria ser o ensino da palavra articulada.

Ainda na gestão de Tobias Leite, a mais longa da história do instituto: entre 1868 e 1896, Soares (1999) coloca em evidência um parecer no qual o diretor considera a atividade agrícola como o ensino profissional que mais convém ao surdo-mudo. Diante do parecer, Soares (1999) questiona se na concepção de Tobias Leite o trabalho para o surdo seria encarado da mesma forma como acontece na contemporaneidade: uma simples ocupação. Era importante tornar-se um ser humano produtivo, mesmo que suas alternativas de participação no mercado de trabalho estivessem reduzidas a uma única direção, o trabalho no campo.

---

<sup>5</sup> Souza e Santana (2012) descrevem o Dr. Menezes Vieira como professor de linguagem articulada na gestão de Tobias Leite.

Além do Congresso de Milão, Soares (1999) destaca que outros encontros de igual importância foram realizados para discutir a melhor maneira de o surdo adquirir linguagem: o primeiro Congresso Internacional de Surdos em Paris, realizado em 1878, o segundo Congresso, realizado em 1880, em Milão e o Congresso realizado em 1892 em Gênova. Em todos esses eventos, sustentou-se o método oral como o mais adequado para o surdo. Contudo, em nenhum dos Congressos há referências sobre discussões de como proporcionar instrução ao estudante surdo. Instrução vista sob uma mesma perspectiva daquela que era compreendida para as pessoas “normais”. Nesse sentido, Rocha afirma que:

Se pensarmos na escolarização nos últimos três séculos, o ensino além das primeiras letras estava destinado somente às elites. É preciso compreender que a grande maioria dos surdos que estudavam nos Institutos especializados era proveniente das camadas populares. Os poucos surdos das classes mais abastadas, que eventualmente frequentavam esses espaços, poderiam ter oportunidade de seguir seus estudos em decorrência, principalmente, de sua posição social. Do mesmo modo a aquisição de linguagem oral também não guardava um sentido propedêutico, como também não era o da linguagem escrita, mas uma forma de socialização, de superação do isolamento social decorrente da surdez. A ideia comum às duas pontas do embate era a de promover ações para tornar as pessoas surdas socialmente produtivas e viabilizar seu potencial comunicativo com seu meio social. (ROCHA, 2009, p. 120).

O DECRETO Nº 6.892, DE 19 DE MARÇO DE 1908, em seu artigo primeiro instituiu como fins do Instituto Nacional de Surdos-Mudos "instruir e educar as crianças privadas de audição e da palavra articulada, dando-lhes instrução letteraria e ensino profissional" (BRASIL, 1908), corroborando com os apontamentos apresentados por Rocha (2009).

Destacamos que, após o final da gestão de Tobias Leite, o ensino da modalidade oral, da escrita e da profissionalização se fortalecem. Apesar disso, o uso dos gestos em conjunto com o método oralista no ensino das crianças surdas continuou presente até a década de 1950, quando se estabeleceu o oralismo como opção pedagógica de ensino, na gestão de Ana Rimoli.

Rocha (2009) destaca que a gestão de Ana Rímoli de Faria Dória (1951/1961), período identificado pela pesquisadora como “muito bem documentado” (ROCHA, 2009, p. 13), chamou a atenção por se tratar de uma época de muitas realizações, de proximidade com a política nacional e de interação entre surdos e ouvintes. Em suas pesquisas, Rocha (2009), assim como Soares (1999), encontrou a realização de uma série de iniciativas relativas à educação de surdos no contexto nacional. Entre as muitas ações realizadas nessa gestão, a pesquisadora destaca “[...]a criação do Curso Normal de Formação de Professores para Surdos, o primeiro na América Latina, e a Campanha de Alfabetização do Surdo Brasileiro” (ROCHA, 2009, p. 14). Este foi um período do qual podemos encontrar hoje um número significativo de publicações

que tratam da educação de surdos.

Para a pesquisadora as iniciativas da gestão de Ana Rimoli:

[...] demandam um olhar mais profundo, buscando compreender a dinâmica do Instituto como órgão ligado ao Ministério da Educação – MEC- e sua inserção na grande rede engendrada pelo educador Anísio Teixeira, quando esteve exercendo no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos as funções de gestor e formulador das políticas educacionais dos anos cinquenta. Não é difícil perceber a sintonia administrativa de Ana Rímoli com o cientificismo do idealizador da educação brasileira nos anos cinquenta. É possível que a retomada do ensino em bases oralistas com suas demandas tecnológicas e de forte cunho científico também esteja correspondendo a esse alinhamento. Para Anísio, a reconstrução educacional do Brasil deveria ser fundada em bases científicas. (ROCHA, 2009, p. 15)

A partir de 1970, o método oralista passa por um período de muitas críticas pelos limites que apresenta. O aprendizado da linguagem desvinculado de situações naturais de comunicação restringia as possibilidades do desenvolvimento global da criança. Observadas as críticas, o método oralista na educação de surdos vai cedendo lugar à Comunicação Total (CT), que compreende a utilização de diversos meios de comunicação no processo de ensino, assim como o uso de sinais, a mímica, a amplificação, o alfabeto digital e o português sinalizado. Todos os meios são usados de forma paralela.

A CT trazia também como proposta a aprendizagem da língua oral pela criança surda, porém defendia a ideia de que essa aprendizagem não deveria ser privilegiada em detrimento dos aspectos cognitivos e sociais. Utilizando-se de diversos mecanismos para a realização da comunicação, a criança não aprendia de maneira profunda nenhuma forma específica de linguagem. Assim, a CT não trouxe os benefícios esperados no processo de desenvolvimento escolar da leitura e da escrita da criança surda, passando a sofrer várias críticas por esta razão.

Na década seguinte, Lucinda Ferreira Brito dá início a estudos linguísticos sobre a língua de sinais brasileiros (QUADROS, 2012) seguindo o movimento iniciado por Willian Stokoe, linguista norte-americano. Stokoe iniciou estudos das línguas de sinais no ano de 1960, apresentando uma análise descritiva da língua de sinais americana, e revolucionou a linguística em uma época em que os estudos se concentravam nas análises das línguas faladas. A partir dos estudos de Stokoe as línguas de sinais passaram a ser reconhecidas como línguas de fato.

No Brasil, além dos estudos de Lucinda Ferreira Brito, a luta dos movimentos sociais surdos e iniciativas de movimentos internacionais materializados em suas diversas declarações favoreceram um cenário de mudanças na educação de surdos.

## 2.2 O direito à educação bilíngue e inclusiva

Em um contexto de mudanças e avanços na área da educação especial, a CF/88, ao tratar sobre direitos e garantias fundamentais no artigo 6º, assegurou o direito à educação como um dos direitos sociais e um dever do Estado. Em seu capítulo sobre educação, os artigos 206 e 208 trazem a garantia legal de igualdade de condições de acesso e permanência na escola para todos os cidadãos brasileiros, assim como a oferta de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, devendo acontecer preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Com isso, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular é assumida como uma meta da política educacional brasileira, o que, em certa medida, democratiza as oportunidades de acesso à educação.

Para a efetivação do direito à inclusão das pessoas com deficiência, diferentes dispositivos normativos foram elaborados. As diretrizes político-normativas brasileiras ganham força com os movimentos internacionais de onde vêm a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Declaração de Guatemala (UNESCO, 1999), todas com a orientação de inclusão do aluno com deficiência em todos os níveis de ensino.

A Declaração Mundial de Educação para Todos reafirma o compromisso assumido na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 quando defende que "toda pessoa tem direito à educação". Ao tratar sobre universalização do acesso e promoção de equidade, a declaração defende que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, p. 4)

A Declaração de Salamanca, elaborada em 1994, reafirma o direito à educação de todos os indivíduos, assim como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem e como é defendido na Declaração Mundial de Educação para Todos, buscando assegurar esse direito independentemente das diferenças individuais que possam existir. Essa declaração tem como fio condutor o acesso à educação para as pessoas consideradas com necessidades educativas especiais, buscando fomentar um posicionamento contra a exclusão. A declaração considera, ainda, que a inclusão e a participação são elementos fundamentais à dignidade humana e ao exercício dos direitos humanos. Em suas diretrizes promove as "Linhas de Ação

sobre necessidades educativas especiais", dedicando-se na descrição das condições necessárias para a inserção dos grupos minoritários no sistema educacional (UNESCO, 1994).

A Declaração de Guatemala, elaborada em 1999, foi promulgada no Brasil por meio do Decreto 3.956, de 8 de outubro de 2001. Em seu texto registra-se a necessidade de eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. Para tanto, apresenta uma definição dos termos deficiência e discriminação:

O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.  
[...] a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2001, não paginado).

As orientações e os princípios desses documentos são reproduzidos nas legislações nacionais e aparecem nos textos de diversas leis elaboradas desde a década de 1990. Entre essas legislações, no que se refere à educação especial, ganham destaque: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) — que define a educação especial como uma modalidade de educação que perpassa todas as etapas e níveis de ensino, dedicando um capítulo especificamente para tratar o tema; a Lei de Acessibilidade (BRASIL, 2000); e, mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Diante da demanda para que a educação de pessoas com deficiências seja assegurada pelo Estado como parte integrante do sistema educacional, esses dispositivos legais trazem em seus textos as orientações das declarações mencionadas anteriormente e buscam alcançar uma condição de eliminação de barreiras que impeçam o acesso à educação e das formas de discriminação contra as pessoas com deficiência.

Com foco mais individualizado na educação de surdos, a Lei Federal nº 10.436/02, de 24 de abril de 2002, reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, definindo-a como um “[...] sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, [e que] constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002).

Na sequência, em 22 de dezembro de 2005, é promulgado o Decreto Federal nº 5.626/05, regulamentando a Lei Federal nº 10.436/02. Este decreto aborda, entre outros aspectos, a inclusão de LIBRAS como disciplina obrigatória em cursos de formação de professores. Outro ponto importante por ele apresentado é a garantia do direito à inclusão de alunos surdos ou com

deficiência auditiva em instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica. Para tal, o Artigo 22 do Decreto 5.626/05 define que a inclusão se dará por meio da organização de:

- I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, não paginado)

Vale destacar que o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, elaborado para o decênio 2000-2010, mesmo sendo anterior à lei que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, prevê a implantação e generalização do ensino da LIBRAS para os alunos surdos e para seus familiares.

O PNE assumiu como meta para o decênio a inclusão de conteúdos e disciplinas específicas no currículo dos cursos de formação de professores com o propósito de capacitar os profissionais que atenderão alunos com necessidades educacionais especiais. Na mesma direção, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) busca garantir a efetiva participação de todas as pessoas com deficiência nos estabelecimentos de ensino.

Ao longo desses quase dois séculos, especialmente a partir dos últimos 40 anos, a educação de surdos passou por muitas transformações. Na contemporaneidade, observa-se a existência de um marco legal robusto no cenário da educação especial, campo em que a educação de surdos continua inserida. Porém, a inclusão de alunos com qualquer tipo de deficiência não costuma se materializar conforme o texto da lei, fazendo com que o reconhecimento da importância da regulamentação de direitos ganhe atenção especial, com o objetivo de assegurar a inclusão social às pessoas com deficiência. Ressalta-se que as declarações, leis e decretos evidenciados no texto seguem objetivos semelhantes: favorecer a inclusão das pessoas com deficiência na escola regular de ensino e na sociedade, buscando a garantia dos mesmos direitos que são conferidos às pessoas em contextos de não deficiência.

### **2.3 Conexões: língua, bilinguismo e educação de surdos**

Azaredo (2002), em seu livro “Fundamentos da Gramática do Português”, ao iniciar suas ponderações sobre a relação homem, conhecimento e linguagem, cita uma passagem do livro *Vidas Secas* onde o autor da obra, Graciliano Ramos, apresenta a seguinte descrição de Fabiano, personagem principal de sua narrativa:

Vivia longe dos homens, só se dava bem com animais. Os seus pés duros quebravam espinhos e não sentiam a quentura da terra. Montado, confundia-se com o cavalo, grudava-se a ele. E falava uma linguagem cantada, monossilábica e gutural, que o companheiro entendia. A pé, não se aguentava bem. Pendia para um lado, para o outro, cambaio, torto e feio. Às vezes utilizava nas relações com as pessoas a mesma língua com que se dirigia aos brutos — exclamações, onomatopeias. Na verdade falava pouco. Admirava as palavras compridas e difíceis da gente da cidade, tentava reproduzir alguma, em vão, mas sabia que elas eram inúteis e talvez perigosas. (RAMOS, 1947 *apud* AZEREDO, 2002, p. 15).

A história contada em *Vidas Secas* fala da trajetória de vida de uma família de retirantes forçados pela seca a buscar melhores condições de sobrevivência. No universo do personagem Fabiano e de sua família, a comunicação é rudimentar, a falta de palavras forma lacunas que são preenchidas pela gestualidade. Os personagens comunicam-se por gestos e expressões. Fabiano admirava as palavras da “gente da cidade” (RAMOS, 1947 *apud* AZEREDO, 2002), mas não conhecia seus significados, por isso não as usava.

Maria Lourdes Motter, doutora em ciências da comunicação, concluirá que “A limitada linguagem de Fabiano é, assim, expressão da vida miserável e mesquinha, limitada, a que ele e os seus estão sujeitos. Uma vida que faz dele uma coisa entre outras, sem ter o direito de expressar vontades ou sentimentos.” (MOTTER, 1994, p. 69)

A análise de Motter nos provoca e nos leva a refletir sobre as implicações da linguagem na inserção social do homem e na construção de suas identidades. Ela também nos remete aos personagens da vida real citados na introdução deste trabalho e aos permanentes desafios enfrentados pelas pessoas surdas para a aprendizagem da língua e para a construção de suas identidades a partir da percepção de si mesmo, do outro e de todo o universo de sua realidade social.

Fernandes (2001) considera o exercício do próprio pensamento como o primeiro elemento da identidade de um indivíduo, mas reconhece que “[...] os processos naturais da evolução do pensamento não podem prescindir do domínio completo de uma língua que se apresenta como um dos principais meios de desenvolvimento dos processos cognitivos.” (FERNANDES, 2001, p. 130-131)

O homem surdo não vive longe de seus pares, como vivia Fabiano na passagem citada por Azeredo. Ele convive com seus pares lado a lado, assumindo a cada dia novas posições sociais, que exigem interação, comunicação e troca de informações. Essas relações sociais exigem falar sobre sentimentos nas relações de convivência, no trabalho, nos meios de transporte, nos espaços de serviço público, no acesso à saúde, entre outros. Porém, assim como Fabiano, o surdo enfrenta barreiras diversas na comunicação, dado o difícil acesso à

aprendizagem e ao aperfeiçoamento tanto da língua de sinais, como da língua portuguesa.

Rousseau, ainda no século XVIII, quando escreveu seu “Ensaio sobre a origem das línguas”, afirmou que:

A palavra distingue o homem dentre os animais:[...] No momento em que um homem foi reconhecido por um outro como um ser sensível, pensante, semelhante a ele, o desejo ou a necessidade de comunicar-lhe os próprios sentimentos e os próprios pensamentos fez com que procurasse os meios de fazê-lo. (ROUSSEAU, 2008, p. 97)

Friedrich Engels, no século seguinte, quando escreve “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem” (1876), fundamentado na teoria da evolução elaborada por Charles Darwin, publicada em 1859, apresenta um pensamento sobre a influência do trabalho na evolução de uma espécie de primatas. Para Engels, o trabalho — por ter característica social — possibilitou a formação de maiores grupamentos sociais levando à “[...] necessidade de dizer algo uns aos outros” (ENGELS, 1876, p. 10). Foi a partir da necessidade que o órgão da fala foi se transformando em modulações mais aperfeiçoadas. Engels se detém no desenvolvimento do aparelho da fala, mas, assim como Rousseau, justifica esse desenvolvimento a partir da necessidade de comunicação entre os homens. A necessidade de comunicar nossos sentimentos, nossos pensamentos, de falarmos sobre o conhecimento a respeito de temas diversos, de esclarecermos dúvidas, de interagirmos com nossos semelhantes vai possibilitando transformações e desenvolve no homem os meios para a realização da comunicação.

Para Azeredo (2002), a linguagem, muito mais que mediadora das relações do homem com o mundo, é responsável por tornar possíveis as relações. Ele defende a ideia de que “[...] a língua organiza o mundo como uma estrutura dotada de significado” (AZEREDO, 2002, p.16). Assim, podemos inferir: sem que haja desenvolvimento linguístico, não se organizará essa estrutura com significados e, conseqüentemente, não se realizará a externalização de um pensamento.

Ferdinand Saussure (1995, p. 17), em seu livro “Curso de Linguística Geral” nos indaga: o que é língua? Em resposta a essa pergunta este autor dirá que “a língua não se confunde com linguagem; é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 1995, p.17). Enquanto convenção, precisa ser aprendida não apenas a partir do ensino, mas também a partir de práticas sociais de uso.

Em estudo no qual analisam a acessibilidade de surdos em conteúdos disponíveis na

WEB, Flor; Vanzin; Ulbricht (2013) explicam que apesar de a criança surda ter as mesmas aptidões que crianças ouvintes para a aquisição da linguagem oral, ou seja, a mesma capacidade cognitiva, ela acaba desenvolvendo uma linguagem por meio do sistema motor, devido à falta de exposição a um ambiente que favoreça o desenvolvimento da linguagem oral, resultante do impedimento auditivo. Assim, constata-se que:

Se, por um lado, a falta da audição leva a pessoa surda a ter dificuldade de pronunciar e escutar a linguagem oral, por outro, a falta da estruturação fonética organizada por meio dos sons, faz com que ela tenha dificuldades de entender a estrutura sintática dos textos escritos. Assim, a língua portuguesa, que é a língua oral oficialmente aceita no Brasil, torna-se fortemente dificultosa no aprendizado de surdos, especialmente daqueles que perderam a capacidade auditiva logo nos primeiros anos de vida. (FLOR; VANZIN; ULBRICHT, 2013, p. 162)

Fernandes (2001, p. 131) dirá que “[...] como a Língua Portuguesa não é adquirida naturalmente, mas apenas com muita dificuldade, a Língua Brasileira de Sinais surge como meio natural de suporte cognitivo”. É por meio da língua de sinais que se organizará “[...] o mundo como uma estrutura dotada de significado” (AZEREDO, 2002, p.16). Assim, tomando por base a exposição de Fernandes (2001), defendemos a importância de o surdo estar em contato com a língua de sinais o mais cedo possível, da mesma forma como a criança ouvinte está em contato com uma língua oral-auditiva desde o momento em que nasce, para então desenvolver a fala. De acordo com Fernandes, a língua oral-auditiva não oferecerá os meios necessários para

[...] o mundo de representações que uma língua propicia e serve de instrumento a partir dos primeiros meses de idade. Por mais eficiente que seja o processo pedagógico, um surdo profundo congênito levará anos para aprender a Língua Portuguesa, enquanto que, se exposto à Língua Brasileira de Sinais, por exemplo, usará esta língua não só para comunicar-se como para garantir os instrumentos necessários de suporte cognitivo para seu desenvolvimento psíquico, preservando-se de qualquer atraso nos processos cognitivos, desde os primeiros anos de vida. (FERNANDES, 2001, p. 131)

Nesse sentido, a oficialização da LIBRAS em abril de 2002, por meio da Lei nº 10.436 que a reconhece como “um meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002) abre caminhos para um novo ciclo na história da educação de surdos. Com a oficialização da LIBRAS, há o reconhecimento da língua da comunidade surda. Ao mesmo tempo, amplia-se a discussão sobre educação bilíngue voltada para essa minoria linguística. Por sua vez, o Decreto 5.626/05, elaborado para regulamentar a Lei 10.436/2002, traz garantias legais importantes no que se refere à comunicação e à educação bilíngue, definindo-a, conforme podemos observar nos artigos que seguem:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, **obrigatoriamente**, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

Art. 22. São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005, não paginado, grifo nosso).

É importante esclarecer que, para a criança surda, o bilinguismo implica no uso da língua de sinais, usada pela comunidade surda, e na língua oral, que é usada pela maioria ouvinte. Essa última será adquirida na sua modalidade escrita e, na medida do possível, diante de escolhas individuais e/ou da família na sua modalidade falada. Para cada criança, cada uma das línguas assumirá papel diferente, podendo ocorrer a predominância de uma das línguas, ou, ainda, um equilíbrio no uso de ambas. Como membros integrantes de uma sociedade onde convivem surdos e ouvintes, as duas línguas poderão ser usadas no cotidiano. Para Fernandes e Correia,

Estudar e observar os dois tipos de linguagem que estão sendo usadas pelo indivíduo bilíngüe é, sobretudo, observar duas diferentes formas de pensamento, na medida em que todo pensamento é estruturado em categorias de signos, sendo esses signos dependentes tanto das percepções do indivíduo como das leis e convenções sociais e culturais que determinam as categorias de simbolização e referências daquele determinado código. (FERNANDES; CORREIA, 2015, p. 22).

Como enunciado acima, a oficialização da LIBRAS contribui com a ampliação dos debates sobre o bilinguismo na educação de surdos. Contudo, falar sobre bilinguismo associado à educação de surdos exige considerar a complexidade de um tema ainda pouco compreendido, tanto quanto falar sobre o que é ser bilíngüe e/ou sobre práticas de educação bilíngüe. A complexidade dessa temática pode ser constatada a partir da discussão em torno da definição de bilinguismo.

Silva (2018) aponta que as pesquisas sobre o bilinguismo, com longa trajetória histórica, têm recebido maior atenção de pesquisadores desde a década de 1970 do século passado e relata, ainda, que na contemporaneidade essas pesquisas estão se desenvolvendo “[...] a partir de perspectivas diversas, construídas em campos também diversos como a Linguística, a Sociologia, a Psicologia, a Neurologia, entre outros e, conseqüentemente, a partir de diferentes propostas conceituais e metodológicas” (SILVA, 2018, p. 26). Cada área – sociologia, psicologia, educação, entre outras - abordará aspectos relacionados ao seu campo de estudo, renunciando dimensões apreciadas por outras (VITOR, 2016).

Para Romaine (1996, p. 573 *apud* VITOR, 2016, p. 24) “cada disciplina parece adicionar

uma certa fatia de tendência ao nosso entendimento do que vem a ser bilinguismo com suas complexas inter-relações psicológicas, linguísticas e sociais.” Por sua vez, Skliar argumenta que:

Estamos frente a um conceito muito amplo, que inclui questões linguísticas, antropológicas, educativas, sociológicas, psicológicas, etc. A educação bilíngüe é um reflexo cristalino de uma situação e uma condição sócio-linguística dos próprios surdos; um reflexo coerente que tem que encontrar seus modelos pedagógicos adequados. (SKLIAR, 1997, p. 21).

Diante dos estudos desses diferentes pesquisadores — Silva (2018), Vitor (2016), Skliar (1997) — é possível observar a dificuldade de se definir o termo bilinguismo ou de se alcançar um consenso sobre seu significado entre os que estudam este tema, bem como classificar quem é este sujeito bilíngüe.

Maher (2012) em texto que discute a ideia de bilinguismo, trazendo para o debate desse tema o hibridismo da língua portuguesa e da LIBRAS, argumenta que:

A definição de bilinguismo, ditada pelo senso comum e, infelizmente, também tomada como basilar em muitos textos acadêmicos, pressupõe que o fenômeno diz respeito a um suposto controle de duas línguas equivalente ao controle exercido pelos falantes nativos dessas línguas – o sujeito bilíngüe seria a somatória “perfeita” de dois monolíngües igualmente “perfeitos” – e que bons bilíngües seriam aqueles falantes capazes de funcionar em duas línguas sem permitir que houvesse interferência de uma língua na outra. Essa forma de pensar o fenômeno é, ao meu modo de ver, equivocada. (MAHER, 2012, p. 33, grifos da autora).

Silva (2018) constata que, ao longo do século XX, as definições de bilinguismo sofreram modificações partindo da perspectiva apontada por Maher (2012) de que o sujeito bilíngüe seria reconhecido como falante nativo de duas línguas em direção a uma perspectiva mais ampla em que se admite maior variação da competência linguística. Contudo, isso não significa o fim da existência da visão monolíngüe. Segundo Grosjean (2008 *apud* SILVA 2018, p. 27) mesmo que a partir de uma “[...] versão mais branda – ainda é muito presente nos dias de hoje, já que as ciências da linguagem têm-se desenvolvido a partir de estudos com monolíngües, e as teorias e métodos gerados têm sido utilizados no estudo com bilíngües sem a devida crítica.” Assim, é importante observar que o entendimento do sujeito bilíngüe como aquele que tem domínio equilibrado de duas línguas pesa na avaliação dos sujeitos surdos e na aceitação da língua de sinais.

Destaca-se ainda o fato de que, apesar de toda a argumentação elaborada e amplamente divulgada, justificando a importância do bilinguismo na educação de surdos, de acordo com

Maher (1997), nosso país vive a ilusão de ser um país monolíngue. Dentro de um Estado, ter uma língua e uma cultura cria a ideia de que o cidadão daquela nação fala a língua dessa nação e mascara a existência de várias outras línguas que constituem o Brasil, tornando-as invisíveis. Isso ocorre com as línguas indígenas, as línguas das comunidades de imigrantes e das comunidades surdas.

A escola, diante de uma política linguística que favorece o monolinguismo, contribui para a naturalização da crença de que somos um país monolíngue (QUADROS, 2008). Isso faz com que a inclusão de estudantes surdos no cenário escolar seja marcada por muitos desafios e lutas pela valorização da LIBRAS (FLOR; VANZIN; ULBRICHT, 2013).

Para Fernandes (2001, p. 22) “já é senso comum dizer que a língua de sinais deve ser considerada a primeira língua do surdo e a língua portuguesa, sua segunda língua.” Contudo, o que isso significa exatamente e quais as ações que efetivamente são realizadas pela escola para a promoção da proposta bilíngue? Quando tratamos do caso específico da LIBRAS, lembramos novamente que há um reconhecimento legal sustentado pela Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005. Essa legislação apresenta um planejamento para que a LIBRAS seja reconhecida no país com a inclusão em diferentes espaços da sociedade.

No que se refere à educação de surdos, o Decreto nº 5.626/2005 determina que, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a educação bilíngue deva ser desenvolvida por intermédio de professores bilíngues. Com isso, espera-se que o desenvolvimento e aprendizagem da LIBRAS pelos alunos surdos nos primeiros anos escolares seja assegurado com sólida base educacional, possibilitando o que determina o Decreto 5.626/2005: nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação profissional, a educação bilíngue deve ser desenvolvida por “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, Artigo 22, Inciso II).

Quadros (2008) defende que, para viabilizar a educação bilíngue nas escolas públicas, é necessário desconstruir políticas monolíngues com o reconhecimento não apenas legal, mas com respeito e valorização das duas línguas das comunidades que convivem no espaço da escola, surdos e ouvintes. Diante das variadas interpretações do que vem a ser bilinguismo e o que é ser um sujeito bilíngue, seguimos com a compreensão de que o “indivíduo bilíngue é, portanto, um agente que usa e atualiza dois sistemas simbólicos distintos, com signos distintos objetivando representar conceitos.” (FERNANDES; CORREIA, 2015, p.23).

Nesse sentido, assim como Fernandes, reconhecemos que:

É necessário, portanto, que saibamos estar atentos às condições de cada aluno, às suas características e ao seu poder de exercer seus caminhos de aprendizagem. Só assim acreditamos que seja possível estabelecermos caminhos para indicarmos os espaços da escola. Fechamos as portas de uma ou de outra opção para o indivíduo surdo, baseados, inflexivelmente, em pressupostos ideológicos ou filosofias educacionais sem nos atermos às reais necessidades de cada aluno que é colocado sob nossa responsabilidade é negar-nos o dever e, ao indivíduo, o direito à cidadania. Quer seja um indivíduo com surdez profunda congênita, quer seja um indivíduo ensurdecido ou com surdez moderada, o direito de escolher a melhor opção educacional cabe inicialmente ao surdo e na impossibilidade deste (por causa da faixa etária, por exemplo) a seus pais. Cabe ao Estado e a nós educadores, estarmos preparados para atendê-los, respeitando e fazendo ser respeitada sua identidade como pessoa surda. (FERNANDES 2001, p. 135).

Considerando o indivíduo bilíngue como aquele que usa dois sistemas simbólicos distintos para representar seus conceitos, é importante considerar, ainda, a existência de diferentes níveis de desenvolvimento linguístico quando falamos de pessoas surdas e de diferentes fatores que contribuem para a formação de grupos com desenvolvimentos linguísticos heterogêneos. O estudo desenvolvido por Silva (2018) indica que os contextos de aquisição da Língua de Sinais e da língua majoritária do país, no nosso caso, da Língua Portuguesa, são altamente complexos. Há variações nas idades de aquisição da primeira língua, com a possibilidade de terem adquirido a Língua de Sinais desde o nascimento, durante a infância, ou, tardiamente, na adolescência ou na idade adulta.

Silva (2018) aponta ainda que a maioria dos surdos nascem em famílias de ouvintes, nas quais a comunicação normalmente acontece por meio de uma língua oral. Este fato, por muitas vezes, também caracteriza uma dificuldade em adquirir a Língua de Sinais, já que o processo de aquisição e aprendizagem de uma língua ocorrem de forma natural quando os indivíduos são expostos ao ambiente linguístico em que vivem. Com a criança surda que nasce em uma família ouvinte essa exposição não acontece na maioria dos casos (FLOR; VANZIN; ULBRICHT, 2013, p. 162), uma vez que a família faz uso exclusivamente da comunicação oral.

Nessa perspectiva, não podemos esperar que todo indivíduo surdo tenha o mesmo desenvolvimento linguístico. Ao mesmo tempo, ao se tornar bilíngue, não podemos esperar que domine de forma perfeita como dois monolíngues perfeitos (MAHER, 2012) as duas línguas,

[...] em todas as modalidades (oral ou sinalizada e escrita) e em todas as quatro habilidades (compreensão e produção da língua oral/ sinalizada e compreensão e produção da escrita). Pelo contrário, considera-se que o bilíngue vai desenvolver a fluência conforme sua história linguística e a necessidade de uso das línguas no cotidiano, em diferentes domínios da vida do bilíngue. (SILVA, 2018, p. 30)

Assim, percebemos a importância da discussão elaborada por Fernandes (2001) de estarmos atentos às condições dos alunos, às características individuais e às suas possibilidades

de seguir caminhos de aprendizagem em todas as ações da escola no sentido de oferecermos acessibilidade, viabilizando encontros com suas identidades, e de garantirmos ao surdo o direito de exercer a cidadania.

## **2.4 Relação educação e trabalho**

Diante da diversidade de sentidos atribuídos às categorias educação e trabalho, Frigotto (2009) analisa não se tratar de mera variação semântica, mas de diferentes perspectivas sócio-históricas, ontológicas e ético-políticas dos que as utilizam. Saviani (2007), seguindo uma concepção marxista, reconhece trabalho e educação como a essência do homem. Diferente de outros animais que se adaptam às condições oferecidas pela natureza, o homem adapta a natureza a si, em função das suas necessidades, por meio do trabalho. Nesse sentido, Saviani (2007) defende uma linha de pensamento na qual se compreende que trabalhar é agir sobre a natureza, transformando-a. O homem antecipa em sua mente o que vai realizar e age sobre a natureza transformando-a em virtude de suas necessidades, do que não pode prescindir e a partir do que se humaniza.

No entanto, no sistema capitalista, o trabalho adquire um sentido negativo, já que considera a venda da força de trabalho como uma condição necessária para a sobrevivência do trabalhador. O trabalho reduz-se à condição de emprego e seu produto torna-se mercadoria com finalidade de reprodução do capital. Frigotto (2009, p. 75) considera que “[...] dessa redução resulta que, no senso comum, a grande maioria das pessoas entenda como não trabalho o cuidar da casa, cuidar dos filhos etc.”

Saviani (2007) compreende o trabalho como princípio educativo, ou seja, para o autor o homem não nasce homem: precisa aprender a ser homem e a produzir sua própria existência por meio do processo educativo. Nesse sentido, resumindo os fundamentos conceituais da proposição do trabalho como princípio educativo, definirá que:

[...] todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua existência a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho. (SAVIANI, 1986, p. 14)

Nesse sentido, observa-se que os planejamentos pedagógicos de cada época estão relacionados com a forma como o trabalho se desenvolve naquele período em determinada

sociedade, vinculando a teoria à prática.

A partir desse entendimento é importante compreender que, ao longo da história da humanidade, é possível encontrar a descrição de diferentes formas de o homem se relacionar com o trabalho e de se organizar em sociedade, alterando continuamente o modo como existe. Marx quando escreve os Manuscritos de 1844 (1972, p.155), sem distinguir pessoas nas suas características diversas, dirá que “Toda a chamada história universal não é outra coisa senão a produção do homem pelo trabalho humano”.

Nesse contexto, Saviani (2007) analisa que ao longo da história o trabalho passou por diferentes formas de organização da produção identificados no modo de produção comunitário ou comunismo primitivo — com a apropriação coletiva da terra; no modo de produção antigo ou escravista — caracterizado pela apropriação privada da terra e pelo surgimento de duas classes sociais fundamentais: a dos proprietários e a dos não proprietários; no modo de produção feudal — em que o servo cultivava a terra que era de domínio do senhor; e no modo de produção capitalista, esse que é parte do período contemporâneo — no qual os trabalhadores vendem sua força de trabalho ao proprietário dos meios materiais de produção em troca de uma remuneração ou salário.

Nas diferentes formas de organização da produção, a relação educação e trabalho também se estrutura de maneiras distintas. Nas comunidades primitivas toda a produção se desenvolvia coletivamente e a educação acontecia nesse mesmo processo. Na sociedade escravocrata e servil surge uma forma de educação institucionalizada representada pela escola, que atendia apenas às pessoas definidas como cidadãos, ou seja, somente os homens livres. A educação começa a se desenvolver afastada do processo de trabalho. Esse processo de institucionalização da educação, apesar da existência de períodos de descontinuidade, vai evoluindo até a configuração atual. Para Saviani,

Se é possível detectar certa continuidade, mesmo o longuíssimo tempo, na história das instituições educativas, isso não deve afastar nosso olhar das rupturas que, compreensivelmente, se manifestam mais nitidamente, ao menos em suas formas mais profundas, com a mudança dos modos de produção da existência humana. (SAVIANI, 2007, p. 156)

No modo de produção capitalista a necessidade de alfabetização aumenta devido à forma como a sociedade e a produção se organizam nesse sistema. Assim, a escola é universalizada, porém não de forma igualitária. Em uma sociedade de classes, com uma divisão mais geral entre proprietários e trabalhadores, a educação ratifica esta divisão com uma

educação para os trabalhadores, vinculada ao próprio labor, e outra para a classe dominante, que passa a negar o caráter educativo do trabalho. Saviani (2007, p. 157) nos dirá, então, que “[...] nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção”.

Saviani (2007) nos mostra, ainda, que no modo de produção capitalista, a divisão do trabalho se acelerou e se aprofundou, dividindo a sociedade entre aqueles que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam. Considerando que “[...] todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho” (SAVIANI, 1986, p. 14), a escola no contexto do modo de produção capitalista atua na reprodução da dualidade social.

## **2.5 Sistema educacional brasileiro e formação para o trabalho**

Em uma breve análise da trajetória histórica do sistema de ensino brasileiro observaremos que a atual estrutura é resultado de um processo histórico que se construiu através de inúmeras reformas, que traziam como proposta oferecer respostas aos problemas da área educacional, social e política existentes em cada período da história do país. Saviani (2008), falando sobre os limites e as perspectivas das políticas educacionais brasileiras, indica que as limitações se corporificam por um lado na falta de investimentos e, por outro

[...] na sequência interminável de reformas, cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente. [...] se uma reforma promove a centralização, a seguinte descentraliza para que a próxima volte a centralizar a educação, e assim sucessivamente. Se uma reforma se centra na liberdade de ensino, logo será seguida por outra que salientará a necessidade de regulamentar e controlar o ensino. Uma reforma colocará o foco do currículo nos estudos científicos e será seguida por outra que deslocará o eixo curricular para os estudos humanísticos. (SAVIANI, 2008, p. 7).

Atualmente, após inúmeras reformas, como descreve Saviani (2008), o sistema educacional brasileiro apresenta a seguinte estrutura regulamentada pela Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996):

- Educação básica que tem “[...] por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996, não paginado), organizada em:
  - ✓ Educação infantil oferecida em creches, para crianças de 0 a 3 anos e em pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos de idade.

- ✓ Ensino fundamental, obrigatório, com duração de 9 anos e com início aos 6 anos de idade.
- ✓ Ensino médio como a etapa final da educação básica que tem como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, não paginado)

- Educação superior com cursos de graduação e pós-graduação.

Dentro dessa estrutura temos ainda a educação especial, a educação profissional e a educação de jovens e adultos. Essa última, como uma modalidade do ensino fundamental e do ensino médio, oferece a possibilidade para que o estudante jovem ou adulto possa iniciar ou mesmo dar continuidade aos seus estudos. A educação especial, por sua vez, é uma modalidade de ensino destinada a estudantes com deficiência e oferecida em todos os níveis, preferencialmente na rede regular de ensino.

No que se refere à educação profissional, destacamos as mudanças que ocorreram em 2004 e em 2008: em 2004, o Decreto n. 5.154/2004 viabiliza a articulação entre o ensino médio e educação profissional para ocorrer de forma integrada. Ou seja, a formação básica e a formação profissional acontecendo em uma mesma escola, com currículo e matrícula única, dentro de um mesmo curso. Em 2008, por meio da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) com a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Atualmente a Rede é formada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Colégio Pedro II e pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - de Minas Gerais - CEFET-MG e do Rio de Janeiro - CEFET-RJ.

A Lei 11.892/2008 aponta como uma das finalidades dos institutos federais a promoção da integração e da verticalização da educação básica à educação profissional e à educação superior. Além disso, propõe que a educação profissional técnica de nível médio seja ofertada “prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008, não paginado). Desde então, o ensino médio técnico integrado é oferecido àqueles que já tenham concluído o Ensino

Fundamental com objetivo habilitar profissionalmente o aluno ao final da Educação Básica. Ou seja, o curso de ensino médio técnico integrado se propõe a garantir aos estudantes formação geral e preparação para cidadania articuladas com uma formação profissional e, ainda, com a possibilidade de continuar os estudos no nível universitário.

Observamos, assim, que além do ensino propedêutico – de formação geral e desvinculado da formação profissional, a modalidade de ensino médio técnico integrado representa um importante caminho para a conclusão da última etapa da educação básica. Contudo, não é a única opção de formação técnica profissional em nível médio. Os cursos que oferecem habilitação profissional técnica nesse nível de ensino podem ser desenvolvidos de forma articulada com o ensino médio ou subsequente. Na forma articulada, pode ser oferecido na modalidade integrada, como descrito ou, ainda, na forma concomitante, com oferta tanto na mesma escola, como em diferentes instituições de ensino. A forma subsequente é oferecida àqueles que concluíram o ensino médio e que desejam uma habilitação profissional técnica de nível médio.

Importa destacar também a recente reforma aprovada em 2017 por meio da Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017). Essa reforma, que ainda se encontra em processo de implantação nas escolas brasileiras, tem recebido algumas críticas por oferecer indícios de um retrocesso, com o retorno da dualidade histórica da educação profissional técnica. Isso ocorre ao relacionar o ensino médio técnico integrado com o novo ensino médio. Este último se apresenta dividido em duas etapas: uma primeira etapa de conteúdos comuns oferecidos a todos os estudantes – estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – e uma segunda etapa organizada em itinerários formativos com a oferta de conteúdo específico das áreas de matemática, linguagens, biologia, ciências humanas e da formação técnica e profissional. As críticas apontadas, como, por exemplo, aquelas contidas no estudo de Ferreti (2018), consideram que a ideia central de trabalhar a formação básica e a formação profissional articuladamente durante todo o curso torna-se inviável a partir do que está posto na nova Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017). Diferente da proposta presente no currículo do ensino médio técnico integrado,

No que diz respeito a um dos itinerários formativos – a Educação Profissional de nível técnico – que chama a atenção por diferenciar-se dos demais percursos, amparados em áreas do conhecimento científico, a Lei aparenta mostrá-lo, por essa forma, integrado ao Ensino Médio. Mas, pelo menos sob um aspecto, promove, na verdade, uma espécie de negação dessa integração na medida em que, ao tomar o caráter de itinerário formativo, a formação técnica separa-se, de certa forma, da formação geral ocorrida na primeira parte do curso. (FERRETI, 2018, p. 28)

Disfarçada em um discurso de defesa da melhoria da qualidade do ensino ofertado nesta etapa da educação básica, a concepção de educação profissional presente no novo ensino médio nos parece articulada aos interesses do capitalismo, ou seja, de uma formação aligeirada da força de trabalho, com objetivo de atender às constantes mudanças da produção capitalista. Para Ferreti,

A Lei 13.415 pode ser interpretada, nesse sentido, como uma ação e proposição de afirmação da busca de hegemonia, no campo educacional, pelos setores da burguesia da sociedade capitalista brasileira, em contraposição às de caráter contra-hegemônico, representadas pelas tentativas, [...], de instituir no país uma educação de caráter integrado e integral (cf. Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005), tendo por referência as proposições de Gramsci a respeito da escola unitária, relativa, no caso brasileiro, ao Ensino Médio e à Educação Profissional técnica de nível médio. (FERRETI, 2018, p. 34)

Como podemos observar, nosso sistema de ensino, considerado por Saviani (2007) um sistema dual, a partir do ensino médio oferece diferentes caminhos de formação. Nesse sentido, Frigotto; Ciavatta; e Ramos (2005, p. 31) apontam que “A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão.” Diante desse sistema dual é possível reconhecer a existência de realidades diversas e, muitas vezes, perversas.

Para Ramos (2011) o ensino médio é a fase em que se evidencia a forma como o conhecimento se relaciona com o trabalho. Contudo, muitos jovens não vivem a experiência do ensino médio. Como constatamos nos estudos de Frigotto; Ciavatta; e Ramos (2005, p. 7) “[...] apenas ao redor de 45% dos jovens brasileiros concluem o ensino médio e, destes, aproximadamente 60% o fazem em situação precária – noturno e/ou supletivo.” Por outro lado, o ensino médio representa para muitos jovens brasileiros a etapa final de sua trajetória de formação.

Ao adentrarmos no universo da educação especial, campo onde a educação de surdos está inserida, constataremos uma realidade ainda mais precária. Os resultados do último recenseamento demográfico realizado pelo IBGE, em 2010, fornecem indícios de que o acesso à educação e a permanência na escola ainda estavam insatisfatórios para as pessoas com deficiência no Brasil. Naquele ano verificou-se que 61,1% da população com idades de 15 anos ou mais que se declararam com alguma deficiência não tinham instrução ou possuíam apenas fundamental incompleto. Para as pessoas sem deficiência declarada, esse percentual é de 38,2% (BRASIL, 2010). Na sociedade contemporânea em que “A educação ganha importância na nova conjuntura da era da globalização porque o elevado grau de competitividade ampliou a demanda

por conhecimentos e informação” (GOHN, 2000, p.95), a desigualdade de acesso à educação acaba por estabelecer ainda mais barreiras à inserção no mercado de trabalho.

Nos tempos atuais, de significativo aumento dos discursos acerca da inclusão social e educacional das pessoas com deficiência, ainda observamos a existência de muitas barreiras. Isso se confirma no estudo de Silva (2018, p. 4), que constata a existência de “[...] vários trabalhos que denunciam a precariedade da educação de surdos, apontando os problemas no que tange ao acesso dos surdos à Libras e ao ensino dessa língua, bem como o acesso ao ensino de português.” Nesse sentido, consideramos importante refletir sobre como tem sido a passagem da pessoa surda pela instituição escolar do sistema de ensino brasileiro. Não nos ocuparemos dessa discussão nesse trabalho, mas ponderamos ser esta uma tarefa importante de ser levada adiante. Aqui, buscamos concentrar nossa discussão na oferta de acessibilidade comunicacional para que o estudante surdo possa reconhecer no ensino médio integrado uma possibilidade real para a conclusão do ensino básico, com o direito de travar suas próprias batalhas por educação de qualidade.

Nesse sentido, Silveira (2020) analisa a importância da apresentação da educação profissional ainda no ensino fundamental e propõe a articulação entre os níveis de ensino fundamental e médio como uma importante estratégia para a promoção da formação consciente, do combate à exclusão escolar e prevenção da evasão que, como aponta a autora, tem índices elevados no ensino médio. Em seu estudo, Silveira (2020) propõe estratégias de intervenção que possibilitem aos alunos do ensino fundamental o contato com o uso da tecnologia e com as diferentes alternativas a partir do ensino médio.

Diante disso e das diferenças nas possibilidades de formação propostas pelo novo ensino médio regulamentado pela Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017) e pelo ensino médio técnico integrado regulamentado pelo Decreto n. 5.154/2004, concordamos com Silveira (2020) sobre a importância da criação de estratégias para articulação entre o ensino fundamental e médio e, ainda, da criação de materiais didáticos e espaços de debates que promovam a reflexão sobre a transição do segundo segmento do ensino fundamental para o ensino médio. Em especial ao considerarmos as possibilidades de escolhas que poderão ser assumidas pelos estudantes. No caso dos estudantes surdos, esses espaços devem promover, ainda, uma discussão acessível, que considere a LIBRAS como sua primeira língua.

### **3. METODOLOGIA**

Dividimos esta seção em três partes: na primeira, trazemos uma apresentação geral sobre o INES, local a partir de onde todo o processo da geração de dados foi planejado e implementado. Em linhas gerais, mostramos o funcionamento dessa instituição federal de ensino, revelando sua estrutura administrativa e física. No que se refere a esses aspectos percebe-se uma escola pública com excelentes condições, o que viabiliza práticas que possibilitam a oferta educacional de qualidade. Na segunda parte apresentamos o universo da pesquisa. Nessa etapa trazemos informações sobre os participantes e uma apresentação detalhada sobre os procedimentos planejados e implementados para a realização da pesquisa. Por fim, na terceira parte, descrevemos de maneira detalhada a forma pela qual realizamos a geração de dados.

#### **3.1 Descrição da escola**

Destacamos que o INES é um órgão vinculado ao Ministério da Educação e, de acordo com o decreto nº 6.892 de 19 de março de 1908, foi fundado em 26 de setembro de 1857 na cidade do Rio de Janeiro, sede do governo imperial na época. Essa instituição é considerada um centro nacional de referência na área da surdez no Brasil, reconhecimento conquistado ao longo de muitos anos de atuação na educação de surdos. De acordo com Rocha (2008), durante muito tempo, o INES — como única instituição de educação de surdos no território nacional — recebeu alunos de diferentes regiões do país e do exterior, tornando-se uma referência na educação, profissionalização e socialização deste grupo.

Desde a sua fundação, o INES teve diferentes designações e até o ano de 1957 levou em seu nome a expressão “Surdo-Mudo”. A partir de 1957, em razão das transformações pelas quais passava o instituto, influenciadas pelos avanços nas áreas das ciências e pelas discussões elaboradas sobre a educação de surdos, a palavra “Mudo” é substituída pela palavra “Educação” passando a denominação que se mantém até os dias atuais: Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Convém destacar, como citado anteriormente, o fundador e primeiro diretor da instituição era surdo. Após mais de 160 anos, o instituto novamente é contemplado com um diretor surdo, Sr. Paulo André Martins de Bulhões, que coordenará os trabalhos desenvolvidos na instituição até o final do ano de 2022.

Atualmente, entre os objetivos do INES, destaca-se a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na sua área de atuação, além de contribuições para subsidiar a Política Nacional de Educação de Surdos. É importante ressaltar que o instituto oferece ensino para pessoas surdas desde a educação infantil até o ensino superior.

A estrutura organizacional do INES, definida pela Portaria nº 323, de 8 de abril de 2009, é constituída pela Direção Geral, seu respectivo Gabinete e por quatro Departamentos com suas Coordenações, Divisões e Serviços. À Direção Geral, comandada pelo Diretor Geral, cabe a tarefa de dirigir todo o Instituto e, ao seu Gabinete, de lhe prestar assistência, coordenando, supervisionando e orientando as atividades de sua responsabilidade. Em relação aos Departamentos, cada um tem suas responsabilidades bem definidas, mas todos trabalham para atender aos objetivos da Instituição, que consistem em promover a inclusão social e a cidadania às pessoas surdas.

O Departamento de Planejamento e Administração (DEPA), em conjunto com suas Coordenações, Divisões e Serviços, é responsável por propor o desenvolvimento de atividades relacionadas à organização administrativa, ao planejamento, à programação orçamentária e financeira, aos recursos da informação e informática, aos recursos humanos, ao patrimônio e aos serviços gerais no âmbito do Instituto. O Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico (DDHCT), em conjunto com suas Coordenações e Divisões, trabalha no planejamento, elaboração de propostas e avaliações de desenvolvimento de recursos humanos voltados para atender o público interno e externo através de programas de cooperação técnica e outras ações. O Departamento de Ensino Superior (DESU), com a cooperação de suas Coordenações e Divisões, é responsável por coordenar, supervisionar e orientar os cursos oferecidos na Faculdade do INES e as atividades docentes que ali acontecem. O Departamento de Educação Básica (DEBASI), por sua vez, é responsável por planejar, propor e avaliar atividades de responsabilidade das coordenações, divisões e serviços sob a sua gerência (BRASIL/MEC, 2009). Esse último departamento configura o espaço onde foi realizada nossa pesquisa, com a participação de estudantes do 9º ano do ensino fundamental.

Sobre o prédio que abriga todo o trabalho da instituição, trata-se de patrimônio tombado pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (INEPAC), por seu valor histórico ligado à história do bairro de Laranjeiras. Como pode ser observado ao descrevermos a estrutura organizacional da instituição, o DEBASI é composto por três coordenações, quatro divisões e pelos serviços ensino. Assim, a estrutura física que compõe esse grande departamento se organiza em diferentes espaços do prédio principal, arquitetado em três pisos, e nos prédios anexos.

No prédio principal, o acesso de um piso ao outro realiza-se por meio de escadas e de um elevador, que garante a acessibilidade a alunos cadeirantes. Nos prédios anexos, não há rampas ou elevadores para acesso a pisos superiores, sendo isso tema de muitos debates entre os profissionais da instituição. As salas de aula possuem televisores para uso dos professores nas atividades pedagógicas. No segundo andar do prédio principal, as salas também possuem computadores com acesso à internet conectados aos aparelhos de televisão e, em alguns espaços, a retroprojetores.

A escola possui quadra poliesportiva coberta, piscina e campo com grama sintética. O campo e a piscina ficam próximos e oferecem vestiários femininos e masculinos. O instituto possui cozinha e refeitório supervisionados por uma nutricionista.

Destacamos que, por se tratar de uma escola considerada de referência, recebe alunos com diagnóstico de surdez moderada ou profunda de diferentes bairros e de municípios limítrofes da cidade do Rio de Janeiro.

## **3.2 Universo da pesquisa**

### **3.2.1 Os participantes**

Como campo de observação elegeu-se o CAP/INES em virtude de ser essa uma escola especializada na educação de surdos e na qual a informação por meio da língua de sinais se divulga de forma natural. No ano de 2020, quando a geração de dados e a aplicação do produto educacional ocorreram, o CAP/INES possuía três turmas de 9º ano. Duas dessas turmas alocadas no período diurno e uma no período noturno. A turma do período noturno era composta por um conjunto de 12 estudantes com idades entre 23 e 60 anos. Entre esses estudantes, encontravam-se alunos que recebiam o Benefício de Prestação Continuada (BPC)<sup>6</sup>, jovens empreendedores e jovens assalariados com contratos regidos pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Quando nos referimos ao trabalho formal ou assalariado, consideramos que esses estudantes normalmente preenchem vagas garantidas pela Lei 8.213/1991<sup>7</sup> (BRASIL,

---

<sup>6</sup> O Benefício de Prestação Continuada (BPC) está garantido pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Trata-se do pagamento de um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência que comprove não possuir meios de prover a própria manutenção, nem de tê-la provida por sua família. Para ter direito, é necessário que a renda por pessoa do grupo familiar seja menor que 1/4 do salário-mínimo. Por se tratar de um benefício assistencial, não é necessário ter contribuído para o Instituto Nacional de Seguro Social (INSS) para ter direito a ele. No entanto, este benefício não paga 13º salário e não deixa pensão por morte. (BRASIL, 1993)

<sup>7</sup> Essa lei trata sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências como exposto dentro de seu texto legal. No que tange à outras providências, a lei trata sobre habilitação e reabilitação profissional e, nesse caso, obriga as empresas com mais de 100 funcionários a preencherem seus cargos com pessoas reabilitadas

1991). As turmas do período diurno eram compostas por 16 estudantes, com idades que variavam entre 17 e 23 anos.

Destacamos que, para a avaliação e validação do produto educacional, contamos com a participação de quatro servidores surdos do INES, todos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), da equipe de LIBRAS.

### 3.2.2 Os passos planejados da pesquisa

Durante as fases de desenvolvimento do projeto da pesquisa e de cadastro obrigatório na Plataforma Brasil para avaliação do Conselho de Ética em pesquisas, prevíamos a participação da maioria dos alunos matriculados nas turmas do 9º ano do ensino fundamental do CAP/INES no ano de 2020. Planejava-se, ainda, apresentar a pesquisa a todos os estudantes matriculados nesse ano escolar. Convém destacar que a escolha pelas turmas de 9º ano foi definida a partir da hipótese apresentada neste trabalho e por considerarmos que esses sujeitos se encontravam próximos à passagem do ensino fundamental para o ensino médio e, conseqüentemente, diante do processo de escolha por uma modalidade dessa fase da escolarização. Nossa definição levou em consideração que o ensino médio técnico integrado pode significar uma possibilidade a mais para os estudantes diante da construção de seus projetos de vida, a partir de uma formação ampla e integral, como defendem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010).

Ainda de acordo com o planejamento inicial, estavam previstos três encontros presenciais, que aconteceriam em uma sala do CAP/INES com acesso a computadores conectados à internet. Os encontros teriam duração máxima de duas horas cada e seriam realizados uma vez por semana, durante três semanas. Na primeira semana aconteceria a apresentação da pesquisa e aplicação de um questionário para geração de dados sobre o perfil dos participantes.

Na segunda semana seria apresentado o *blog* e solicitado aos participantes para acessarem o *website*. No terceiro encontro, os estudantes seriam novamente orientados a acessarem o *blog* e postarem seus comentários e dúvidas. Todos os alunos maiores de 18 anos matriculados no 9º ano do ensino fundamental do CAP/INES em 2020 que aceitassem participar do estudo e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) estariam aptos a serem os sujeitos da pesquisa. Para os estudantes com idades abaixo de 18 anos, prevíamos o

---

e/ou com deficiência. A Lei estabelece uma porcentagem média de 2 a 5 % de acordo com o número de funcionários da empresa. (BRASIL, 1991).

encaminhamento da solicitação de autorização ao responsável legal com assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE/TALE), conforme orientam as Resoluções nº510/2016, Art. 15, Art.17; e nº 466/2012, Cap. II, item 23; Cap. IV, itens 3 e 5.

Como forma de aplicação do produto educacional resultante desta pesquisa, o *blog* seria apresentado aos participantes com o apoio linguístico de um intérprete de língua de sinais, o que possibilitaria orientações mais elaboradas, levando em consideração o nível de fluência na LIBRAS e explicações para todas as dúvidas dos estudantes. Estes dois aspectos nem sempre são de fácil resolução quando temos em mente a atividade realizada à distância, dadas as circunstâncias de isolamento social que nos seriam impostas pela pandemia de COVID-19:

Em 2020 a comunidade mundial foi surpreendida pela rápida transmissão de um vírus definido como um novo coronavírus (SARS-COV-2), identificado pela primeira vez na cidade Wuhan, na China, e que foi responsável por causar a doença denominada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como COVID-19. Assim, em 11 de março de 2020, conforme amplamente divulgado nas mídias nacionais, constatada a presença do novo coronavírus em todos os continentes e em 114 países, com registro de mais de 100 mil casos e com o número de mortes crescendo em todo o mundo, a OMS classificou a COVID-19 como uma pandemia.

Diante dessa situação, o Ministério da Saúde, com base em análises técnicas, orientou que a população adotasse o isolamento social como uma das principais medidas para evitar a rápida contaminação e conseqüente sobrecarga no sistema hospitalar, bem como conter o aumento no número de mortes. Nosso país, assim como outros que passavam pela mesma situação, iniciou discussões sobre diferentes possibilidades para dar continuidade aos trabalhos do sistema de ensino de forma remota. Contudo, estávamos diante de uma situação nova para escolas com pouca preparação para atuar com o ensino à distância. De um lado, estabelecimentos de educação com condições mínimas para oferecer a acessibilidade necessária para a preparação de materiais didáticos aos estudantes. De outro lado, estudantes que seriam excluídos por não possuírem os equipamentos necessários para acessar os conteúdos propostos pelas escolas. Assim, estávamos diante de um cenário de debates que certamente se estenderia ao longo do ano.

Diante da regulamentação do Ministério da Saúde (Portaria GM/MS nº 356/2020 BRASIL, 2020), no âmbito do Estado do Rio de Janeiro foi publicado o Decreto Estadual nº 46.970 de 13 de março de 2020, que dispôs sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento da emergência em saúde pública decorrente do novo coronavírus. Esse decreto determinou a suspensão de diversas atividades, incluindo as aulas nas unidades da

rede pública e privada de ensino, sem prejuízo da manutenção do calendário recomendado pelo Ministério da Educação.

No INES, com endereço dentro do Estado do Rio de Janeiro, em 17 de março de 2020, por meio da Portaria 078, criou-se o Comitê Consultivo Emergencial, com atribuição de trabalhar na prevenção e combate ao coronavírus. No dia seguinte, o Diretor do instituto, em reunião com o Comitê, decidiu pela suspensão das aulas e do trabalho presencial até o dia 03 de abril de 2020. A decisão seguiu na mesma direção das recomendações do Decreto estadual 46.970/2020 (RIO DE JANEIRO, 2020). O período de suspensão foi prorrogado em diferentes momentos. Em 14 de agosto de 2020, com base na análise realizada pelo Comitê Consultivo Emergencial sobre o cenário nacional de emergência em saúde pública em decorrência do COVID-19, a Direção resolveu, entre outras ações, suspender as aulas presenciais até o dia 31 de dezembro de 2020 e promover o ensino remoto.

A partir da decisão de promoção de ensino remoto, o DEBASI, juntamente com os profissionais técnicos e docentes do departamento, iniciou a organização de contatos para consulta e orientações a alunos e familiares, assim como a organização de materiais pedagógicos para o ensino não presencial. A preparação institucional para a prática do ensino não presencial revelou em alguma medida a realidade dos estudantes no que se refere ao acesso à *internet* e à ausência de computadores em suas casas. Observou-se que a maioria dos alunos faz uso de aparelhos celulares para acessar os conteúdos da *web*.

### 3.2.3 Os passos da pesquisa implementados

A pesquisa envolveu, por fim, a investigação com um grupo de sete estudantes matriculados no 9º ano do ensino fundamental do CAP/INES, cinco destes matriculados no noturno e dois no período diurno. O estudo teve como base metodológica a pesquisa aplicada dentro de uma abordagem qualitativa, pois trabalharia no domínio dos significados, valores e atitudes de sujeitos, um nível de realidade inviável de ser quantificado. Bogdan e Biklen (2000) reforçam que esta abordagem se caracteriza pela exigência de “que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN 2000, p. 49).

Considerando o método a ser empregado para levantamento de dados, fizemos uso do estudo de caso, já que, como apresenta Yin (2005, p.3), este “[...] investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o

fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” A geração de dados foi realizada por meio de dois questionários: um inicial, fechado, visando ampliar o conhecimento do pesquisador sobre o tema abordado e sobre o público envolvido na pesquisa; e outro aberto, buscando as reações dos participantes em relação ao produto desenvolvido. Além dos questionários foram analisados também os comentários postados na página do *blog*. Entende-se que para a análise de dados no estudo de caso, considerando os instrumentos de geração de dados — questionários e comentários no *blog* — foi necessário analisar as contribuições de alunos e professores. Assim sendo, iniciamos com a leitura dos dados gerados e, tendo em mente a pergunta de pesquisa, destacamos manifestações escritas que trouxeram significados sobre o tema da pesquisa. Destacamos, ainda, que no estudo de caso

[...] é preciso se ter em mente que o caso é um todo complexo, e não a mera soma de suas partes constituintes. Assim sendo, deve-se analisar uma ampla gama de aspectos do objeto para que seja possível compreender seu caráter unitário e evitar interpretações reducionistas. O pesquisador, portanto, eventualmente ver-se-á frente à necessidade de integrar dados de diferentes ordens – sejam eles sociais, biológicos, psicológicos, culturais, econômicos ou de qualquer outro tipo –, com o intuito de não perder de vista a multidimensionalidade de seu caso. Em função disso, não raro deverá utilizar [...] diferentes fontes de informação e técnicas de coleta de dados complementares. (PERES; SANTOS, 2005, p. 114).

Em relação à geração de dados, observa-se que diante do evento da pandemia que conduziu às instituições escolares para a suspensão das aulas presenciais, essa etapa precisou passar por reformulações. Essa reformulação foi possível somente após a decisão da instituição de ofertar o ensino não presencial.

O início da pesquisa só poderia acontecer a partir da assinatura do TCLE para estudantes maiores de idade, TALE para alunos menores de idade e TCLE para o responsável legal no caso de participantes menores. Para que tivéssemos contato com os alunos participantes, seria necessária a autorização do DEBASI, tendo em vista a responsabilidade desse departamento sobre todos os assuntos que envolvam os alunos da educação básica.

Vale ressaltar que a pesquisa foi devidamente cadastrada na Plataforma Brasil para avaliação do Conselho de Ética do Colégio Pedro II e na Divisão de Estudos e Pesquisas (DIESP) do INES, em conformidade com a política de pesquisa da instituição. Em relação ao cadastro realizado na Plataforma Brasil, a pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética do Colégio Pedro II em 16 de março de 2020, conforme consta no Parecer nº 3.917.464. Foi ainda encaminhada emenda ao projeto em outubro de 2020, a qual foi aprovada pelo mesmo Conselho de Ética em 09 de novembro de 2020, de acordo com o Parecer nº 4.388.126. Toda a

documentação foi encaminhada à DIESP através do e-mail [diesp@ines.gov.br](mailto:diesp@ines.gov.br), juntamente com o projeto da pesquisa e sua respectiva emenda. Essa divisão enviou as informações de autorização da pesquisa para o DEBASI. Contudo, a entrada em campo para realização de pesquisa presencial não foi possível naquele momento devido ao cenário da pandemia do coronavírus, sendo necessário realizar a etapa de geração de dados por meios remotos.

Assim, após autorização da DIESP e do DEBASI, a apresentação da pesquisa foi planejada para acontecer por meio de um encontro remoto com a presença de intérprete, e considerou-se que a maioria dos alunos estariam utilizando celulares para o evento. A organização desse encontro exigiu, em primeiro lugar, o contato com cada um dos estudantes das turmas selecionadas para o convite inicial. Foram reunidos os contatos de todos os estudantes das turmas selecionadas — turmas 911, 912 e 931 — e encaminhados convites de participação por meio de mensagens de texto enviadas pelo aplicativo *WhatsApp*.

No convite foram usadas mensagens de texto com frases curtas<sup>8</sup> para apresentação da pesquisadora. A explicação envolvia informações breves sobre o encontro remoto que viria a acontecer em um futuro próximo, no qual seriam dados maiores detalhes sobre a participação do estudante. Muitos não visualizaram as mensagens e/ou apenas as desconsideraram e não responderam. Os que responderam ao convite foram consultados sobre a inclusão em um grupo do *WhatsApp*, informando que este seria o espaço oficial para os comunicados sobre a pesquisa.

Sobre as respostas aos convites e mensagens encaminhadas, somente 10 alunos concordaram em participar da pesquisa e, a partir do aceite, foram adicionados ao grupo de *WhatsApp* intitulado Grupo – Pesquisa. Com o grupo já organizado, planejamos o encontro remoto para o dia 18 de novembro de 2020, com início às 16 horas, com a presença de um intérprete de LIBRAS. O encontro foi comunicado no grupo no dia 16 de novembro de 2020. Ainda no mesmo dia, solicitamos que confirmassem a participação. Embora todos tenham visualizado a mensagem, nenhum dos participantes efetivou sua confirmação.

---

<sup>8</sup> O uso de frases curtas e organizadas de forma simplificada é incentivado na *práxis* da DIEPRO pelo reconhecimento das diferenças linguísticas entre as duas línguas que fazem parte do universo da educação de surdos. Na língua portuguesa há elementos, como, por exemplo, artigos, conjunções, preposições que não são sinalizados na LIBRAS. Uma frase escrita em língua portuguesa se estrutura de forma diferente da mesma frase sinalizada em LIBRAS. Por outro lado, alguma palavra citada na frase pode ser desconhecida pela pessoa surda. Podemos, dessa forma, minimizar os problemas que dificultam o entendimento da mensagem. Para uma melhor compreensão sobre as dificuldades da pessoa surda no entendimento dos textos produzidos a partir da língua portuguesa escrita, trazemos a fala de Perlin (2010) que relata “Na escola fiz todo esforço para entender o significado das palavras usando o dicionário. São palavras soltas elas continuam soltas. Quando se trata de pô-las no papel, de escrever meus pensamentos, elas são marcadas por um silêncio profundo. Eu preciso decodificar o meu pensamento visual com palavras em português que têm signos falados. Muito há que é difícil ser traduzido, pode ser apenas uma síntese aproximada. Tudo parece um silêncio quando se trata da escrita em português, uma tarefa difícil, difícilíssima.” (PERLIN, 2010, p. 57).

Sobre a assinatura do TCLE, é importante citar que a escola organizou a entrega de materiais de estudo para o ensino remoto. Assim, a pesquisadora aproveitou o momento de entrega dos módulos de ensino para coletar as assinaturas de seus participantes. Aqueles que demonstraram interesse em participar da pesquisa receberam orientações para assinatura do termo. Não tivemos alunos menores interessados. No TCLE foi adicionado um link para um vídeo de tradução do documento para a LIBRAS.

### **3.3 Geração de Dados**

#### 3.3.1 - Alunos

No dia 18 de novembro, ainda no turno da manhã, postamos no grupo de *WhatsApp* o *link* da reunião agendada, que aconteceria no aplicativo *Zoom*, e novamente solicitamos a confirmação da presença dos alunos. Um dos participantes saiu do grupo e não respondeu nem mesmo às mensagens encaminhadas para seus números privados. Ao mesmo tempo, nenhum dos estudantes que permaneceram no grupo respondeu à solicitação de confirmação de participação na reunião encaminhada no grupo. Duas horas antes do início da reunião, foram encaminhadas novas mensagens nos números privados dos nove estudantes que ali permaneciam. Somente quatro alunos responderam e participaram da reunião.

Durante o encontro foi explicada a pesquisa e como aconteceria a participação de cada um dos estudantes. Considerando a suspensão das aulas presenciais e a necessária reformulação da etapa de geração de dados, a participação do estudante consistiria no seguinte: a) responder a um primeiro questionário com objetivo de conhecermos o perfil do participante; b) conhecer e opinar sobre o produto educacional proposto ao programa de pós-graduação — um *blog* com informações sobre o ensino médio técnico integrado e sobre os cursos oferecidos pelo CEFET/Maracanã, ofertando seu conteúdo em língua portuguesa e em LIBRAS. Para opinar sobre o *blog*, o estudante foi orientado a usar o espaço de comentários no ambiente virtual; c) por fim, depois de conhecer o produto educacional e deixar seus comentários no *blog*, o participante seria convidado a escrever de forma livre sua opinião, em um texto breve de 5 a 10 linhas, sobre o ensino médio regular e sobre o ensino médio técnico integrado.

Assim, cada um dos estudantes participantes recebeu um *link* de acesso ao questionário inicial. Recebidas as respostas do questionário, encaminhamos o *link* de acesso ao *blog* para que o estudante conhecesse o produto educacional e postasse seus comentários. Finalizada essa etapa, enviamos o *link* de acesso ao formulário com orientações para a escrita livre. Vale mencionar que o questionário inicial e o formulário final, ambos foram criados por meio da

ferramenta do *Google* conhecida como *Google Forms*. O uso desse aplicativo possibilitou o acesso remoto e permitiu a construção de um questionário acessível para o estudante surdo. Cada uma das perguntas do questionário e as orientações do formulário foram apresentadas ao participante por meio de texto em língua portuguesa e por vídeo em LIBRAS.

Durante o encontro remoto um dos estudantes desistiu de fazer parte do estudo retirando seu TCLE. Após concluída a reunião, encaminhamos o link de acesso ao primeiro questionário aos três estudantes que concordaram em continuar fazendo parte do estudo. Cada um dos três participantes respondeu ao questionário de acordo com sua disponibilidade. Assim também aconteceu com as outras etapas da geração de dados.

Tendo em vista alcançar um maior número de participantes, no dia 19 de novembro realizamos nova tentativa de comunicação com os 5 estudantes que aceitaram participar da pesquisa, ou seja, aqueles que entraram no grupo, mas não participaram do encontro remoto. A comunicação foi realizada individualmente por meio de chamada de vídeo no aplicativo *WhatsApp*. Durante a chamada de vídeo, a pesquisadora apresentou as mesmas informações do encontro remoto. Diante desse convite individual, outros quatro estudantes aceitaram fazer parte do estudo. Dessa forma, dos 28 alunos inicialmente contatados para participarem na pesquisa, apenas 7 alunos se dispuseram participar, sendo 3 estudantes do sexo feminino e 4 estudantes do sexo masculino. Para preservar a identidade dos participantes seus nomes não aparecerão ao longo da pesquisa.

Assim como aconteceu com os três primeiros entrevistados, após as explicações sobre a pesquisa e sobre como participariam, encaminhamos o *link* de acesso ao primeiro questionário. Todos responderam ao questionário, cada um de acordo com sua disponibilidade de tempo.

Esse primeiro questionário (Apêndice C) foi composto por 17 questões e gerou dados acerca da idade, local de moradia, pessoas com quem residem, idade de descoberta da surdez, conhecimento que possuem em relação à língua portuguesa e à LIBRAS, suas trajetórias escolares, seus conhecimentos sobre ensino médio técnico integrado e sobre o CEFET-RJ.

Com relação à idade, os estudantes pesquisados são nascidos entre 1960 e 2002, ou seja, apresentam uma faixa etária de 18 a 60 anos. Esse dado nos mostra uma defasagem em relação à idade/série escolar, que atinge 100% dos participantes da pesquisa. Contudo, é preciso levar em consideração suas idades de ingresso na escola. Entre os 7 participantes, observamos que o ingresso na escola aconteceu em diferentes momentos para cada um dos participantes. Assim, encontramos as seguintes situações:

Participante 1: ingressou na escola com 11 anos

Participante 2: ingressou na escola com 5 ou 6 anos

Participante 3: ingressou na escola com 9 anos

Participante 4: ingressou na escola com 4 anos

Participante 5: Não soube informar

Participante 6: não soube informar

Participante 7: ingressou na escola com 5 anos

Com relação ao local de moradia, 5 desses estudantes moram no município do Rio de Janeiro, em bairros de diferentes regiões da cidade. Esses estudantes são moradores dos bairros de Marechal Hermes, Pavuna, Ramos, Complexo do Alemão e Rocinha. Os outros dois estudantes moram em Niterói e Nilópolis. A maioria, cerca de 71% dos participantes, reside na casa dos pais. Três desses casos parecem viver apenas com suas mães. Os outros 29% formaram suas famílias e residem com seus filhos.

Outro dado que aparece em relação ao local de moradia trata sobre o número de moradores da residência. Observamos que, na maioria dos casos, a unidade familiar é formada por um pequeno número de pessoas com uma variável entre 2 e 4 integrantes. Apenas em dois casos aparecem 6 pessoas residindo na mesma casa. Destacamos dois casos em que nenhum dos membros da residência trabalha.

Entre os 7 participantes, 4 declaram que nasceram surdos, 2 declararam que não nasceram surdos e 1 não soube informar. Na maioria dos casos, a surdez foi descoberta entre os 3 e 6 anos de idade.

Sobre a fluência nas duas línguas que fazem parte do universo da educação de surdos, observamos que mesmo em um grupo pequeno de estudantes encontramos diferentes perfis de fluência tanto em LIBRAS, como em Língua Portuguesa. No que se refere à LIBRAS, 4 participantes afirmaram conhecer bem a língua de sinais, 2 participantes declararam ter um pouco de dificuldade e 1 declarou ter muita dificuldade. No que se tange à língua portuguesa, 2 participantes declararam ter muita dificuldade na leitura e na escrita, 2 participantes declararam ter boa compreensão de textos e alguma dificuldade na escrita e 3 participantes declararam ter boa compreensão de textos e bom domínio da escrita.

Perguntados sobre como se comunicam com as pessoas no seu cotidiano, recebemos diferentes respostas conforme segue:

Participante 1: *Sinto mesmo família;*

Participante 2: *Só um meu amigo muito conversar;*

Participante 3: *Pela LIBRAS;*

Participante 4: *Pela LIBRAS;*

Participante 5: *Eu não sei;*

Participante 6: *Não sou muito de falar, gosto de ficar na minha;*

Participante 7: *Fazendo leitura labial e respondendo.*

E, ainda, perguntados sobre como se informam sobre os acontecimentos da comunidade:

Participante 1: *Coronavírus;*

Participante 2: *Sempre meu amigo me avisa qualquer aqui muito tiro;*

Participante 3: *Pelo meu Facebook;*

Participante 4: *Pela internet;*

Participante 5: *Eu não sei;*

Participante 6: *Normal;*

Participante 7: *Leitura labial.*

No que se refere a perspectivas para o futuro, observamos que a maioria dos participantes tem interesse em conhecer o Ensino Médio Técnico Integrado. A maioria indicou não conhecer o CEFET-RJ ou outra escola que ofereça o ensino médio técnico integrado. Somente 1 candidato declarou conhecer o CEFET-RJ. Entre esses estudantes, observamos que 42,9%, ou seja, 4 participantes, depois de concluir o 9º ano do ensino fundamental, têm interesse em ingressar no ensino médio, no INES ou em outra escola e trabalhar; 28,6 % têm interesse em ingressar no ensino médio no INES; 14,3% declarou que deseja trabalhar após concluir o 9º ano; e 14,3%, não soube precisar. Constatamos que a maioria dos participantes indicam interesse em continuar estudando ou continuar estudando e trabalhando.

O *link* de acesso ao *blog* foi encaminhado a cada um dos participantes em dias diferentes de acordo com a data em que cada um encaminhou as respostas do primeiro questionário, bem como o link de acesso ao formulário por meio do qual o participante seria convidado a escrever de forma livre sua opinião, em um texto breve de 5 a 10 linhas, sobre o ensino médio regular e sobre o ensino médio técnico integrado. Nessas duas últimas etapas da geração de dados foram necessárias intervenções buscando incentivar os participantes a postarem seus comentários. Relatamos aqui as seguintes situações:

---

*Participante 1:* Participou do encontro remoto, respondeu ao primeiro questionário e enviou as respostas ainda no dia 18 de novembro de 2020. Assim, recebeu o *link* de acesso ao *blog* na mesma data e orientações sobre como escrever seus comentários. As orientações foram enviadas por mensagem de texto pelo aplicativo *WhatsApp*. Uma imagem foi utilizada para orientar sobre o espaço para a escrita dos comentários. Após passado um período de nove dias a participante não registrou nenhum comentário. Assim, realizamos nova comunicação com a estudante para verificar se havia dúvida em relação à proposta. A participante informou já ter acessado o *blog*, relatou ter considerado o tema importante, porém não levantou nenhum questionamento sobre os conteúdos e justificou a sua demora em responder por estar com muitas ocupações. Informou, ainda, que devido à falta de tempo livre, não conseguiria escrever nenhum comentário no *blog*, mas aceitou participar da última etapa da geração de dados que consistia em escrever de forma livre sua opinião, em um texto breve de 5 a 10 linhas, sobre o ensino médio regular e sobre o ensino médio técnico integrado. No entanto, a participante não conseguiu realizar nem mesmo esta etapa, justificando que estava passando por problemas pessoais.

---

*Participante 2* - Participou do encontro remoto e recebeu o *link* de acesso ao primeiro questionário no dia 18 de novembro de 2020. O estudante não respondeu ao questionário e conseguimos realizar nova comunicação com o participante somente 20 dias depois do envio do *link*. A comunicação com o estudante foi realizada por chamada de vídeo pelo aplicativo *WhatsApp*. Consultado sobre o interesse em continuar fazendo parte da pesquisa, o estudante aceitou e, novamente, recebeu explicações sobre como se daria a sua participação. Finalizada a comunicação da chamada de vídeo mais uma vez encaminhamos o *link* de acesso ao primeiro questionário. A partir desse momento o estudante participou de todas as etapas propostas: respondeu ao questionário, acessou o *blog* e encaminhou um texto no formulário final, seguindo as orientações propostas. Contudo, vale citar que o estudante demonstrou intenção de desistir em dois momentos, informando que fazer comentário no *blog* era muito difícil. Em chamada de vídeo pelo aplicativo *WhatsApp*, o estudante se mostra preocupado com o que ele define como “resposta errada”. Foi necessário explicar ao participante que não se tratava de uma avaliação e, por isso, não tinha resposta certa ou errada. A pesquisa buscava apenas conhecer a opinião dos estudantes. Isso compreendido o estudante deixou o seguinte comentário no *blog*:

*Mas eu nunca entrar no ensino médio técnico, eu vou tentar trabalhar mas melhor futuro trabalhar boa.* (Comentário postado no *blog* ao visualizar informações do espaço intitulado “Dialogando Sobre o Futuro”)

---

*Participante 3* - Participou do encontro remoto, respondeu ao primeiro questionário e enviou as respostas ainda no dia 18 de novembro de 2020. Assim, recebeu o *link* de acesso ao *blog* na mesma data juntamente com orientações sobre como escrever seus comentários. As orientações foram enviadas por mensagem de texto pelo aplicativo *WhatsApp*. Contudo, a participante solicitou comunicar-se por chamada de vídeo de forma que pudesse expressar suas dúvidas e receber orientações por meio do uso da LIBRAS. Realizamos um total de cinco chamadas de vídeo. As chamadas foram pré-agendadas de acordo com o horário de disponibilidade da participante. As dúvidas iniciais estavam relacionadas à forma de acesso e navegação no *blog*. Após compreender e conseguir acessar os conteúdos do *blog*, a participante, orientada a escrever e encaminhar seus comentários, também se mostrou preocupada com relação a enviar uma “resposta errada”. A essa participante, igualmente, explicamos que a participação no estudo é importante, pois trata-se de uma pesquisa que busca valorizar a oferta da comunicação por meio da LIBRAS e que, em uma pesquisa, não existem respostas certas ou erradas: o que se busca é conhecer a opinião do participante. Isso compreendido, a participante deixou comentários no *blog*. Contudo, ao receber a última atividade da pesquisa, agendou chamada de vídeo, momento em que informou considerar a atividade como sendo muito difícil e, dessa forma, não conseguiria fazer. Tentamos, ainda, tranquilizar e motivar a participante, contudo, respeitamos sua decisão. A participante deixou os seguintes comentários no *blog*:

*Nunca mexi no computador não sei mexer nunca fiz curso de informática.* (Comentário postado no *blog* ao visualizar informações no espaço intitulado “Curso Técnico em Informática”)

*Vou pensar em fazer um curso no futuro.* (Comentário postado no *blog* ao visualizar informações no espaço intitulado “Acesso aos Cursos”)

*Estou estudando mas tenho algumas dúvidas.* (Comentário postado no *blog* ao visualizar informações no espaço intitulado “Falando Sobre a Vida Escolar e Objetivos da Escola”)

*Não cheguei a estudar eu parei de estudar quando tinha 15 anos voltei a estudar com a idade atrasada.* (Comentário postado no *blog* ao visualizar informações no espaço intitulado “Conhecendo os Institutos da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia”)

---

Participante 4 – Não participou do encontro remoto devido ao seu horário de trabalho, mas demonstrou interesse em fazer parte da pesquisa e agendou um horário no seu dia de folga para receber informações sobre como se daria a sua participação. No dia e horário agendados, realizamos a comunicação por meio de chamada de vídeo no *WhatsApp*. A comunicação na

chamada de vídeo foi realizada em LIBRAS. Na mesma data enviamos o *link* de acesso ao questionário e recebemos as respostas. Após o encaminhamento das respostas, a estudante recebeu o *link* de acesso ao *blog* e orientações em texto para incentivar a escrita de comentários. A estudante demonstrou já conhecer a estrutura de um *blog* e não teve dificuldades para navegar no site. Demonstrou apenas apreensão no que se referia à escrita de comentários e, assim como o ocorrido com os participantes 2 e 3, demonstrou preocupação em “responder errado”. Diante da hesitação da estudante, agendamos um novo momento para conversar por chamada de vídeo, sempre respeitando os horários de disponibilidade da participante. Após esse encontro, a estudante deu continuidade à sua participação postando comentário no *blog* e realizando a atividade final conforme informações que seguem:

*Do sonho eu tbm tenho um... sonho administração de Globo a nossa cidade e senda administradora por comunicar se apoio administradora e as relativas e arquivos, confecção e expedição de documentos e controle da minha gente!!! (Comentário postado no blog ao visualizar informações sobre o “Curso Técnico em Administração”)*

---

Participante 5 – Não participou do encontro remoto. Consultado em um segundo momento, demonstrou interesse e recebeu todas as informações sobre como se daria sua participação na pesquisa por meio de chamada de vídeo realizada pelo *WhatsApp*. Na sequência, o estudante recebeu o *link* para acessar o questionário, o qual respondeu prontamente. No dia seguinte recebeu o *link* de acesso ao *blog* e não teve dificuldades para acessar o site. Contudo, durante os primeiros três dias que se seguiram ao recebimento do *link*, o estudante buscou se comunicar informando certa dificuldade no que se referia à forma de postar os comentários. Com o auxílio de chamadas de vídeo e com o uso de imagens das páginas do *blog*, buscamos orientar sobre o espaço para a escrita dos comentários. O estudante expressou ter compreendido. No entanto, acabou desistindo de participar das duas últimas etapas da pesquisa. Não solicitou a retirada do seu TCLE e não formalizou sua desistência, porém foi adiando as tarefas propostas. Primeiro para o dia seguinte e, por fim, para as semanas seguintes. Após passado um período de três semanas com frequentes adiamentos, concluímos que o participante não realizaria a tarefa e, de certa forma, estávamos criando uma situação de constrangimento devido à insistência. Consideramos que a desistência pode estar relacionada a dois fatores possíveis: o desinteresse pela proposta ou, ainda, pela preocupação em responder errado, dado já verificado em casos anteriores.

---

Participante 6 – Não participou do encontro remoto. Encaminhado novo convite, o estudante respondeu que não participaria por não ter domínio da LIBRAS. Explicamos que isso não seria impedimento para sua participação, considerando que todo o processo da pesquisa estava acessível em Língua Portuguesa e em LIBRAS. O estudante aceitou participar e recebeu todas as orientações sobre como se daria sua participação por meio de mensagem de texto, pois não aceitou chamada de vídeo. O participante respondeu ao questionário e conseguiu acessar o *blog*. Incentivado a postar comentários, respondeu que não continuaria participando da pesquisa, pois considerou a tarefa difícil, mas aceitou participar da última etapa da geração de dados, que consistia em escrever de forma livre sua opinião, em um texto breve de 5 a 10 linhas, sobre o ensino médio regular e sobre o ensino médio técnico integrado conforme segue:

*Pretendo terminar os estudo e trabalhar pra ter uma casa, e ter uma vida boa.*

---

Participante 7 – Não participou do encontro remoto, justificando mais tarde que se tratava de seu horário de trabalho. Depois de passada uma semana do encontro remoto, encaminhamos novo convite ao estudante por meio de mensagem de texto no *WhatsApp*. Não recebemos resposta. No entanto, o estudante entrou em contato por chamada de vídeo para falar sobre assuntos da escola. Aproveitamos o momento para fazer novamente o convite para participação no estudo em andamento. Um dos estudantes de sua turma havia conversado sobre a pesquisa e isso acabou provocando seu interesse e o levando a aceitar o convite. Assim, recebeu orientação sobre como se daria sua participação e o *link de acesso* ao questionário, o qual respondeu no mesmo dia. No dia seguinte encaminhamos o *link* de acesso ao *blog*. Porém, o estudante não acessou o site e não respondeu às novas tentativas de comunicação. Diante disso, sua participação se limitou às respostas do primeiro questionário.

### 3.3.2 - Professores Avaliadores

A avaliação e validação do produto educacional contou com a participação de quatro servidores surdos do INES, todos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da equipe de LIBRAS. Entre esses servidores, atualmente, dois estão atuando no cargo de professor EBTT, um está atuando na função de Coordenador e o outro está atuando na função de Assessor da Direção Geral, conforme a tabela abaixo:

**QUADRO 2 – Professores avaliadores do produto educacional – Cargo e função atual**

<b>Avaliador</b>	<b>Cargo</b>	<b>Função atual</b>
Professor Avaliador 1 (PA1)	Professora EBTT – Atuando no Ensino Fundamental segundo segmento	Professora EBTT
Professor Avaliador 2 (PA2)	Professora EBTT	Coordenadora da Coordenação de Administração Escolar
Professor Avaliador 3 (PA3)	Professora EBTT – Atuando no Ensino Médio	Professora EBTT
Professor Avaliador 4 (PA4)	Professor EBTT	Assessor da Direção Geral

Fonte: Produzido pela autora, 2020.

O convite para avaliar o produto foi encaminhado pelo aplicativo *WhatsApp* aos quatro servidores e todos concordaram em colaborar. Após receber o aceite do convite, encaminhamos a cada um dos avaliadores o *link* de acesso ao *blog* e um formulário (APÊNDICE D) com 09 perguntas fechadas, cada uma contendo três opções de resposta: “sim”, “não” e “precisa melhorar”. Foi estabelecido um prazo para análise e considerações. Ao final, cada servidor enviou o formulário com as respostas e sugestões sobre o que consideravam como necessário de aperfeiçoar.

Como resultado da análise dos professores, destacamos que todos consideraram o *blog* com boa apresentação visual. Com relação ao tema proposto, 50% dos avaliadores consideraram o tema relevante e 50% não emitiram opinião a este respeito. Questionados se consideravam que o *blog* atende ao critério de acessibilidade ao estudante surdo, 50% dos participantes responderam que sim e 50% responderam que existe espaço para alguma melhora.

Ao marcar a opção “precisa melhorar” os professores avaliadores 2 e 4, se posicionaram com as seguintes colocações:

*Penso em sinalizar a tradução de cada os botões como APRESENTAÇÃO, SOBRE OS AUTORES, CONVERSA e outros. (PA2)*

*Precisa deixar espaço para postar comentário em vídeo de Libras. (PA4)*

A partir dos excertos acima podemos notar que o PA4 parece destacar a necessidade do respeito ao direito linguístico do estudante surdo de poder se colocar em qualquer espaço por

meio de sua língua, a LIBRAS.

Apesar desse resultado em relação à acessibilidade, ao serem questionados se consideram que o blog atende a uma proposta bilíngue, os avaliadores foram unânimes em considerar que o blog foi desenhado de forma tal que o acesso a este público seja garantido. Todos os participantes concordam que o *blog* atende à proposta.

O uso da história em quadrinhos foi pensado como um recurso didático lúdico e considerado acessível ao estudante surdo. Contudo, somente um dos avaliadores considerou esse recurso como sendo acessível a seu público-alvo. PA2 em sua resposta, complementou que:

*Mesmo com as frases curtas, embora sugiro seria bom fazer o vídeo de tradução de duas pessoas sinalizando. (PA2)*

Sobre os conteúdos abordados, 75% dos participantes consideraram que um estudante surdo que acesse o *blog* sozinho conseguirá reconhecer no ensino médio técnico integrado uma possibilidade de formação e profissionalização. PA2, ao assinalar duas respostas para este quesito, sim e não, justifica em suas palavras:

*Respondi duas opções, pois vai depender do estudante surdo se tem bom domínio da língua portuguesa. Se tiver bom domínio, conseguiu reconhecer. Se não tiver bom domínio da língua portuguesa, não conseguirá. (PA2)*

Sobre as informações disponíveis no *blog*, 3 participantes consideraram não serem suficientes para o estudante surdo compreender o que é o ensino médio técnico integrado. Para o PA4, o *blog* tem informações suficientes. Já PA2, em sua resposta, considerou que:

*Não é suficiente, mas precisa fazer a tradução de quadrinhos e com isso seria suficiente para os outros contextos. (PA2)*

Igualmente, perguntados se consideram as informações sobre o CEFET-Maracanã como estando apresentadas de forma clara, 3 participantes responderam que, para que haja a total compreensão, algumas alterações seriam bem-vindas. PA2 assinalou a opção “precisa melhorar” e justificou que:

*As informações estão claras sim, mas precisa todas as traduções dos botões. (PA2)*

Foi consenso entre os participantes que a mídia escolhida para a divulgação de informações sobre o tema – um *blog* – é um meio adequado para atender à demanda de acessibilidade do estudante surdo.

Além de responder às perguntas propostas, os avaliadores contribuíram apresentando sugestões para o aperfeiçoamento do produto educacional conforme segue:

*Precisa ver se blog adequa aos celulares, pois nem todos alunos possuem computador em casa. (PA1)*

*Antes de ser postados os vídeos, deveriam ser avaliados pela comissão de tradutores surdos para ver se conteúdo foi claro. Portanto, parabéns pela iniciativa de tornar o blog bilíngue. Espero que aprimorem mais para o bem dos alunos surdos. (PA1)*

*Deveriam ver a posição da câmera diante da professora, que podia ser mais natural como estivesse falando com alunos. Produção foi bem clara mas não foi natural. (PA1)*

*No meu entendimento, falta muita informação para os adolescentes surdos. Para os adolescentes ouvintes eles têm na TV, nas redes sociais, no rádio e nos seus familiares, pois falam a mesma língua. Para os surdos falta uma explicação detalhada em língua de sinais do que seria o ensino médio técnico integrado. (PA4)*

*É preciso mostrar os modelos surdos, onde eles foram capacitados. Ex: no Curso Técnico em Administração, mostrar o surdo trabalhando e ele explicar onde teve sua formação, assim ele será estímulo para os demais pares. (PA4)*

*No item 5 eu marquei que sim, mas precisa ser melhorado. Sobre os autores, não há tradução do texto em português para língua de sinais. Para ser acessível todo texto em português precisa ser traduzido para libras. (PA4)*

*Deixo aqui a sugestão que podem divulgar o blog na TV INES, eles poderão ajudar a fazer um roteiro com modelo ainda mais acessível para o surdo. (PA4)*

Destacamos que todas as considerações dos professores avaliadores foram recebidas e analisadas como adequadas para o aprimoramento do *blog*. No momento, porém, não foi possível atender a todas as sugestões apresentadas. Acolhemos todas as que foram possíveis, como, por exemplo, sobre as considerações de 3 professores, que entendem que as informações disponibilizadas não são suficientes para o estudante surdo compreender o que é o ensino médio técnico integrado. Nesse caso, adicionamos um espaço de “*Links Úteis*” e disponibilizamos acesso a vídeos com mais informações sobre o tema. Para as considerações não atendidas, pretendemos dar continuidade ao desenvolvimento e aprimoramento desse produto com o objetivo de oferecer mais informações sobre os cursos técnicos de nível médio e mais acessibilidade ao estudante surdo.

#### 4 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional está relacionado à pesquisa de mestrado intitulada “Uma investigação das expectativas de jovens surdos para a etapa final da educação básica: em discussão a formação profissional técnica de nível médio” e está disponível no endereço eletrônico: <https://educacaoprofissioanaletecnologica.wordpress.com/>. O estudo foi organizado a partir da hipótese de que o ensino médio técnico integrado tem baixo acesso de estudantes surdos devido ao desconhecimento da oferta dessa modalidade de ensino. Um desconhecimento produzido pelas lacunas existentes nas formas de divulgação das informações relacionadas aos cursos e instituições educacionais que, muitas vezes, priorizam comunicados através da Língua Portuguesa nas formas escrita e falada, desconsiderando a LIBRAS, que normalmente só aparece nos sites das instituições a partir do uso de aplicativos. Mesmo com os avanços linguísticos que ocorreram a partir da oficialização da Língua Brasileira de Sinais com a Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002), “a utilização de materiais didáticos bilíngues ainda é escassa no país” (GALASSO *et al.*, 2018, p. 60).

Assim, buscamos contextualizar a relevância da oferta de canais de comunicação bilíngues como um importante recurso no processo de inclusão educacional e social. Nesta perspectiva, pretendemos trazer uma contribuição na forma de um produto educacional com objetivo de promover a acessibilidade ao estudante surdo concluinte do ensino fundamental e futuro ingressante do ensino médio. Esse recurso, com informações acessíveis em LIBRAS, tem potencial para apresentar aos estudantes surdos diferentes possibilidades de formação no ensino médio técnico integrado.

Neste sentido, nessa seção, tratamos da apresentação dessa contribuição. Vale destacar que a criação do produto foi uma etapa da pesquisa que podemos descrever como bastante desafiadora, por se tratar de um espaço a ser produzido fazendo uso de conhecimentos tecnológicos que a pesquisadora não possuía e dentro de uma proposta bilíngue que exigia fluência em LIBRAS.

GALASSO *et al.* (2018, p. 61), ao descreverem as etapas de desenvolvimento dos materiais didáticos bilíngues construídos pelo Núcleo de Educação Online (NEO) do INES, relatam que a tarefa é executada por uma equipe multidisciplinar formada por “[...] professores, desenhistas educacionais, designer gráficos, roteiristas, tradutores-intérpretes e equipe de estúdio [...]”. Observa-se que a construção de materiais didáticos bilíngues exige um trabalho em equipe e a reunião de diferentes profissionais.

Destarte, destacamos também os limites dessa experiência. No desenvolvimento desse

produto educacional, por motivos que envolvem a disponibilidade de recursos financeiros, não foi possível contar com todos os profissionais como os que formam a equipe citada por Galasso *et al.* (2018). Assim, construímos o produto dentro das possibilidades disponíveis. Realizamos as tarefas relacionadas à investigação e à análise dos conteúdos e das informações a serem apresentadas no canal, consultamos imagens, atuamos como roteiristas e editores dos vídeos e contamos com a participação voluntária de um técnico em informática, que trabalhou na estruturação técnica da página do *blog*. Para a tradução do conteúdo, realizamos a contratação de intérprete em LIBRAS. Três profissionais atuaram na interpretação. Destacamos que os profissionais intérpretes atuaram apenas na tradução do conteúdo, seguindo as orientações da pesquisadora.

Destacamos que o produto foi criado a partir da experiência, das leituras e de percepções da vivência no cotidiano do trabalho e, inicialmente, aplicado como um instrumento da pesquisa na etapa de geração de dados. Contudo, após sua aplicação, o produto sofreu algumas modificações, que levaram em consideração as sugestões e críticas dos estudantes e professores avaliadores.

Considerando os limites apontados, o produto apresentado é entendido como um protótipo, que poderá ser avaliado, modificado e ampliado com aperfeiçoamentos a partir de pesquisas futuras ou em situação de uso por instituições interessadas.

#### **4.1 O processo de construção do produto educacional**

O desenvolvimento de um produto educacional que possa ser reproduzido e utilizado por outros profissionais da área é um dos requisitos dos programas de mestrado profissional para a certificação de conclusão do curso. Diante desse requisito e da pesquisa que traz como tema geral a educação de surdos associada ao acesso aos cursos de ensino médio técnico integrado, foi proposto como produto educacional a construção de um *blog* referenciado em uma proposta bilíngue. A proposta reconhece o direito linguístico da pessoa surda de acesso à informação e ao conhecimento sobre aspectos do ensino médio técnico integrado, por meio de uma língua na qual ela tenha domínio.

O recurso aqui proposto está fundamentado no Decreto 5.626/05, que reconhece a educação bilíngue para surdos com a oferta da LIBRAS como língua de instrução e da Língua Portuguesa como segunda língua e que traz, ainda, em seu Artigo 14, a seguinte garantia legal:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, **obrigatoriamente**, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os

níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. (BRASIL, 2005, não paginado, grifo nosso)

Destacamos também o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde encontraremos orientações de que:

No Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social. (BRASIL, 2018, p. 62)

Nessa perspectiva, discutimos que o produto educacional também poderá ser entendido como um material pedagógico adequado para atividades em oficinas e/ou outras ações pedagógicas com as turmas do 9º ano do ensino fundamental, contribuindo para a elaboração de reflexões sobre formação profissional e sobre o planejamento de ações para construir o futuro de jovens estudantes.

Feitas essas considerações, seguimos apresentando o processo de construção do produto educacional que passou pelas seguintes etapas:

- Etapa 1 - definição de qual seria o produto, considerando a demanda de apresentação do conteúdo dentro de uma proposta bilíngue voltada para o estudante surdo;
- Etapa 2 - a seleção de um instituto da rede federal de ensino profissional e tecnológico para representar a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio;
- Etapa 3 - a seleção de conteúdo levando em consideração a hipótese da pesquisa.

#### 4.1.1 Etapa 1 – O *blog* e a construção de um espaço bilíngue

Em 2003, em estudo intitulado “O Fenômeno dos *Weblogs*: as Possibilidades Trazidas por uma Tecnologia de Publicação na Internet”, Suzana Gutierrez relata que a origem dos *Weblogs* ou *blogs*, como popularmente conhecidos, confunde-se com o nascimento da *world wide web*. Em seu estudo, a pesquisadora apresenta dados de estimativa da existência de mais de um milhão e meio de *Weblogs* no mundo no ano de 2003. Diante desse número, Gutierrez (2003) observa uma enorme ampliação e diversificação de campos de atuação, incluindo diários pessoais, páginas temáticas, diários de pesquisa e páginas com fins educacionais.

Os *Weblogs* enquanto espaços que permitem publicar e armazenar materiais diversos por meio de diferentes mídias, de texto, imagens ou vídeos, tornaram-se bastante populares e seus conteúdos podem ser utilizados por estudantes, docentes ou qualquer pessoa com interesse no tema divulgado na página, democratizando, de certa forma, o acesso à informação e ao

conhecimento. A simplicidade com que se pode publicar textos em um *blog* fez com que a ferramenta tenha alcançado uma relativa popularidade no mundo todo.

Seguindo esse pensamento, destacamos o fato de que as tecnologias da informação e comunicação — especialmente quando a comunicação é realizada em LIBRAS — são um meio atrativo e de fácil acesso para o surdo. Rosa e Cruz (2001), em estudo intitulado “Internet: fator de inclusão da pessoa Surda”, ratificam que as tecnologias de informação e comunicação, especialmente quando associadas ao uso da internet, constituem uma ferramenta que potencializa o acesso ao conhecimento de forma mais independente, oportunizando julgamentos particulares sem a interferência de outra pessoa. Interagindo com a informação buscada na internet, o surdo pode encontrar textos com imagens que produzem efeitos visuais e facilitam a compreensão. Uma outra característica é a possibilidade da escrita em sinais e veiculação de informações em sites com o uso da língua de sinais gestual.

Diante das características desse ambiente virtual, constatamos que o espaço acolheria a proposta de ser este um material bilíngue, pois permite a publicação de materiais diversos e de diferentes mídias, sendo possível a postagem de vídeos em LIBRAS, o que atende à orientação da lei que reconhece a LIBRAS como “um meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002, não paginado). Assim, definiu-se a construção de um *blog* como produto educacional.

Após definirmos o produto educacional, foi necessário qualificar a plataforma mais apropriada. Analisamos a mais adequada por meio de acesso às diferentes plataformas e, ainda, por meio de simulações de postagem de conteúdo. Por fim, optou-se pelo *Wordpress*, que oferece uma versão com gratuidade de hospedagem, do *software* e de diversos serviços disponíveis, o que inclui a escolha de layout. Embora o *Wordpress* seja identificado como um espaço de fácil manuseio, é também uma ferramenta bastante personalizável. Assim, muitas de suas funcionalidades exigem um nível intermediário de conhecimentos técnicos para adequação do layout e postagem de conteúdos.

A primeira versão do produto educacional foi construída no final do ano de 2018. Esse ambiente inicial foi sendo reestruturado durante a fase de postagem de conteúdos até chegar à versão atual. O desenho da página idealizado pela pesquisadora era a figura de um manual didático, com uma sequência em relação aos conteúdos e discussões, com a característica de ter a possibilidade de navegar com facilidade através dos “botões”, ou seja, por meio de um comando que, ao ser pressionado, abre a página à qual está associado.

4.1.2 - Etapa 2 – A rede federal de educação profissional, científica e tecnológica representada pelo CEFET-RJ.

Por meio da Lei nº 11. 892, de 29 de dezembro de 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A partir de então, a Rede Federal de EPCT está formada pelas seguintes instituições: Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; Colégio Pedro II; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia — Institutos Federais; e os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca — CEFET-RJ e CEFET-MG.

No Rio de Janeiro, cinco diferentes instituições de ensino fazem parte da Rede Federal de EPCT: o Colégio Pedro II (CPII), o Instituto Federal Fluminense (IFF), o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), o Colégio Técnico da UFRRJ (CTUR) e o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). Com exceção do CTUR, todas as outras instituições atuam com *campi* em diferentes cidades do Estado do Rio de Janeiro.

Entre as instituições da Rede Federal de EPCT localizadas na Cidade do Rio de Janeiro, selecionamos o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca — CEFET-RJ (Campus Maracanã) — para representar a Rede. A seleção foi motivada pela centralidade dessa unidade, oferecendo fácil acesso por meio do uso de transporte público. Além disso, o CEFET é uma instituição com mais de 100 anos de história na educação profissional. A instituição também oferece educação superior e ensino de pós-graduação, com programas de mestrado e doutorado.

Outro fator determinante para elegermos o CEFET-RJ está relacionado à diversidade de cursos de ensino médio técnico integrado oferecidos na unidade Maracanã, que é também a sua sede. O Campus Maracanã promove formação técnica de nível médio em onze diferentes cursos, a saber: administração, edificações, eletrônica, eletrotécnica, estradas, informática, mecânica, meteorologia, segurança do trabalho, telecomunicação e turismo.

Ressaltamos que a experiência proporcionada pelo trabalho na DIEPRO nos permitiu observar a preferência dos candidatos surdos por vagas de trabalho na área administrativa e na área de informática. Assim, a oferta das duas formações nesse *campus* colaboraram como fator motivador da escolha realizada.

4.1.3 Etapa 3 – Seleção dos conteúdos do *blog*

A etapa de seleção de conteúdos foi um momento de importantes decisões, pois entendemos que nossas escolhas envolvem reflexões sobre os materiais selecionado e os assuntos excluídos. O que deixamos de dizer também é parte do sujeito que formamos. Ponderamos essa dimensão formativa no processo de seleção de conteúdos e consideramos que outras informações poderão ser adicionadas em situações futuras.

Consideramos, ainda, que o produto educacional foi idealizado com a finalidade de apresentar informações aos estudantes surdos sobre a modalidade de ensino médio técnico integrado oferecido nos institutos da Rede Federal de EPCT, representada no *blog* pelo CEFET-RJ, Campus Maracanã. Destacamos aqui nossa primeira demarcação no que se refere aos conteúdos abordados no *blog*: trataremos de colocar em evidência no produto educacional essa modalidade de ensino em uma das instituições da Rede Federal que oferece esses cursos.

Mesmo após essa primeira demarcação, outras delimitações foram importantes. Quando tratamos sobre a apresentação de informações sobre o CEFET-RJ, consideramos que essa instituição tem muitos anos de história na educação profissional. Assim, optamos por abordar informações gerais sobre o CEFET-RJ, de maneira que o estudante possa entender que se trata de uma instituição de ensino que oferece, entre outros cursos, o ensino médio técnico integrado.

Sobre os cursos de ensino médio técnico integrado, cada texto do blog e sua respectiva tradução trazem alguma explicação sobre essa modalidade de ensino. Reservamos um espaço voltado para apresentar informações sobre a qualificação conquistada após a formação em alguns dos cursos e sobre onde o profissional poderá trabalhar após sua formação. Para tanto, buscamos nos referenciar nos documentos divulgados no site do CEFET/RJ e em documentos do Ministério da Educação (MEC), como, por exemplo, o catálogo nacional de cursos técnicos.

Os conteúdos foram apresentados de maneira resumida, buscando tornar o espaço atraente ao estudante. Ao mesmo tempo, exploramos o uso de frases interrogativas, buscando uma interação com o aluno e esperando desafiá-lo para aprofundar seus conhecimentos por outros caminhos e, ainda, levá-los a refletir e desenvolver um pensamento sobre a finalidade da escola enquanto instituição formadora e como ela pode contribuir na construção de seus projetos de vida.

#### **4.2 Descrevendo o produto educacional**

O produto educacional foi desenvolvido visando a acessibilidade linguística para os estudantes surdos na apresentação de informações sobre o ensino médio técnico integrado

oferecido nas instituições da Rede Federal de EPCT do Estado do Rio de Janeiro, com foco no CEFET-RJ, Campus Maracanã. Assim, foi denominado com o seguinte título: “Ensino Médio Técnico Integrado: Caminhos de Formação”, como mostra a figura abaixo, que representa a página inicial do *blog*:

**FIGURA 1 – Print da parte superior da página inicial do blog**



Fonte: *Blog Ensino Médio Técnico Integrado: Caminhos de Formação*, 2020.

O logotipo foi desenvolvido a partir do título e buscou evidenciar o objetivo do produto, que propõe apresentar informações e promover discussões sobre os cursos técnicos integrados ao ensino médio. Usando letras em cores diferentes buscamos destacar as expressões “ensino médio” e “técnico integrado”. Além disso, as imagens do livro e dos balões de diálogo fazem referência ao ensino e à interlocução. Assim, quando relatamos como objetivo apresentar informações e proporcionar discussões, espera-se que o estudante compartilhe suas dúvidas deixando seus comentários, para que o diálogo possa ocorrer.

Em relação à estrutura atual, o *blog* está organizado em dois *menus* localizados na parte superior, como pode ser observado na Figura 1. O primeiro *menu* trata sobre a apresentação geral do produto, e o segundo traz informações sobre os autores. Todos os outros *menus* foram instalados na lateral da página com objetivo de melhorar a apresentação visual, tornar seu *layout* limpo e organizado e, ao mesmo tempo, deixar os *menus* à mostra durante a visualização de qualquer conteúdo.

A página de apresentação do *blog*, observada na Figura 2, acessada por meio do *menu* “Apresentação”, exibe vídeo em LIBRAS, no qual consta o mesmo conteúdo do texto em língua portuguesa localizado na parte inferior. Assim, o visitante da página acessará inicialmente o

vídeo com o conteúdo em LIBRAS para, em seguida, visualizar o texto. A formatação textual, buscou seguir um padrão de parágrafos curtos e destaque de palavras-chave, buscando evidenciar o tema em discussão. Na página de apresentação informamos o objetivo do *blog*, esclarecemos nossa proposta de construção de um espaço bilíngue e convidamos o visitante a explorar o conteúdo, conhecer as possibilidades de formação oferecidas pelo CEFET-RJ nos cursos técnicos integrados e participar com o envio de comentários, dúvidas e sugestões.

**FIGURA 2 – Print da página com vídeo de apresentação do blog**



Fonte: *Blog Ensino Médio Técnico Integrado: Caminhos de Formação*, 2020.

No *menu* “Sobre os autores” (Figura 3), apresentamos os autores do produto e agradecimentos ao profissional técnico em informática pela colaboração com seu trabalho voluntário. Essa página não apresenta vídeo em LIBRAS, foi criada somente com texto em Língua Portuguesa.

**FIGURA 3 – Print da página do blog com informações sobre os autores do produto**



Fonte: *Blog Ensino Médio Técnico Integrado: Caminhos de Formação*, 2020.

Os *menus* localizados na lateral trazem inicialmente um título mais geral e, na sequência, um botão/*link*, cujo título está relacionado ao conteúdo da página. Como títulos gerais observam-se os seguintes: Conversas; Algumas Reflexões; Unidades de Educação; Como Ingressar nos Cursos; Cursos; e *Links Úteis*. Em todos esses espaços outros conteúdos poderão ser adicionados futuramente, conforme as situações de uso do produto, sendo dispensável a alteração do *layout* da página.

O primeiro botão da lateral localizado dentro do espaço denominado “Conversas” tem como título “Falando sobre a vida escolar e objetivos da escola” e leva o visitante/leitor para uma página que apresenta uma história em quadrinhos com conteúdo em Língua Portuguesa, assim como mostra a Figura 4. A história em quadrinhos foi pensada como um recurso pedagógico lúdico e considerada como possível de ser compreendida pelo estudante surdo, pois trata-se de um gênero literário que combina imagens, palavras e símbolos. Ao mesmo tempo usa frases curtas e apresenta uma história narrada que procura reproduzir uma conversa que acontece naturalmente entre dois personagens.

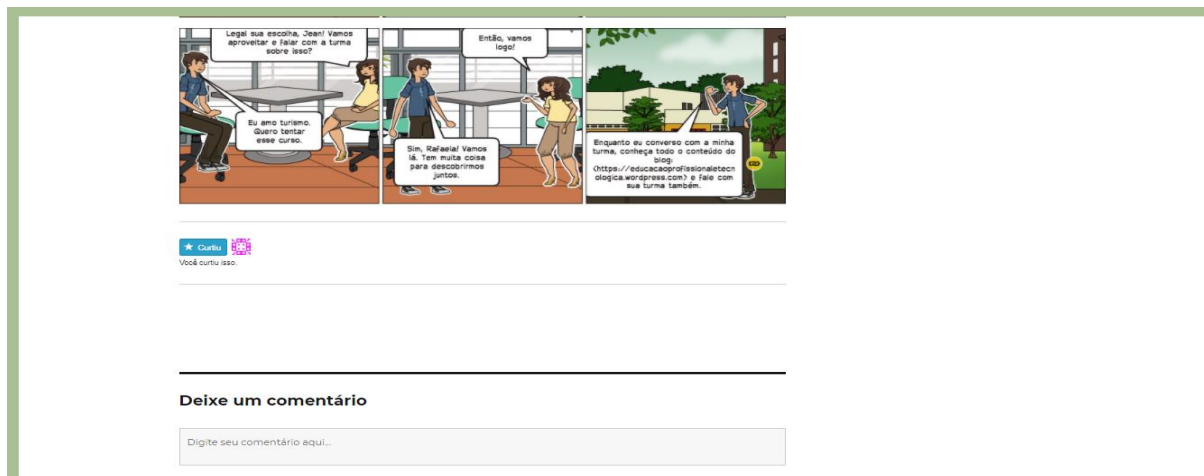
**FIGURA 4 – Print da página do blog com história em quadrinhos falando sobre a vida escolar**



Fonte: *Blog Ensino Médio Técnico Integrado: Caminhos de Formação*, 2020.

No final de cada página, foi instalado um espaço para promover o diálogo entre o visitante e o administrador do *blog*. O espaço está identificado com a informação “Deixe um comentário” (Figura 5). Para enviar o comentário, o visitante precisará *logar* em uma conta do *Facebook*, *Google* ou outra rede social da qual faça uso. O administrador do *blog* precisará autorizar a publicação para que fique visível na página e poderá responder às dúvidas que surgirem nesse espaço.

FIGURA 5 – *Print* da página do *blog* onde se observa espaço para comentários do visitante



Fonte: *Blog* Ensino Médio Técnico Integrado: Caminhos de Formação, 2020.

O segundo botão da lateral localizado dentro do espaço “Algumas Reflexões”, demonstrado na Figura 6, apresenta o título “Dialogando sobre o futuro” e busca iniciar um diálogo com o visitante. Faz referência à história narrada na página anterior e provoca o visitante a refletir sobre a escola com frases interrogativas, como, por exemplo: “E você? Já pensou sobre isso?” O conteúdo da página está disponível em vídeo em LIBRAS com texto em Língua Portuguesa.

FIGURA 6 – *Print* da página do *blog* “Dialogando sobre o futuro”



Fonte: *Blog* Ensino Médio Técnico Integrado: Caminhos de Formação, 2020.

Dentro do espaço denominado “Unidades de Educação” encontram-se dois botões. O primeiro botão desse espaço faz referência ao vídeo do conteúdo da “Apresentação”, trata sobre o objetivo do *blog* e apresenta todas as cinco instituições localizadas no Estado do Rio de Janeiro que fazem parte da RFEPTC. O segundo botão traz uma apresentação geral sobre o

CEFET-Maracanã, abordando a oferta de cursos de ensino médio técnico integrado, a forma de organização dessa modalidade do ensino médio e apresenta os cursos oferecidos no *campus*. As páginas seguem a mesma estrutura descrita acima, com vídeo em LIBRAS e texto em Língua Portuguesa.

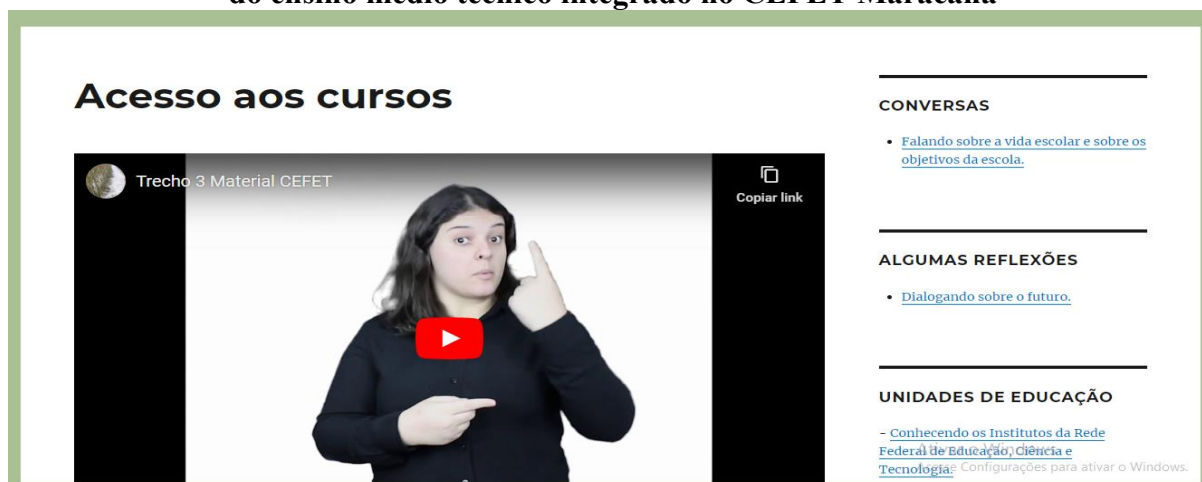
**FIGURA 7 – Print da página do *blog* que apresenta os Institutos da Rede Federal de EPTC localizados no Estado do Rio de Janeiro**



Fonte: *Blog Ensino Médio Técnico Integrado: Caminhos de Formação*, 2020.

Dentro do espaço denominado “Como ingressar nos Cursos”, encontra-se o botão “Acesso aos Cursos” (Figura 8). O conteúdo da página trata sobre as formas de acesso aos cursos de ensino médio técnico integrado do CEFET-Maracanã.

**FIGURA 8 – Print da página do *blog* que apresenta informações sobre acesso aos cursos do ensino médio técnico integrado no CEFET-Maracanã**

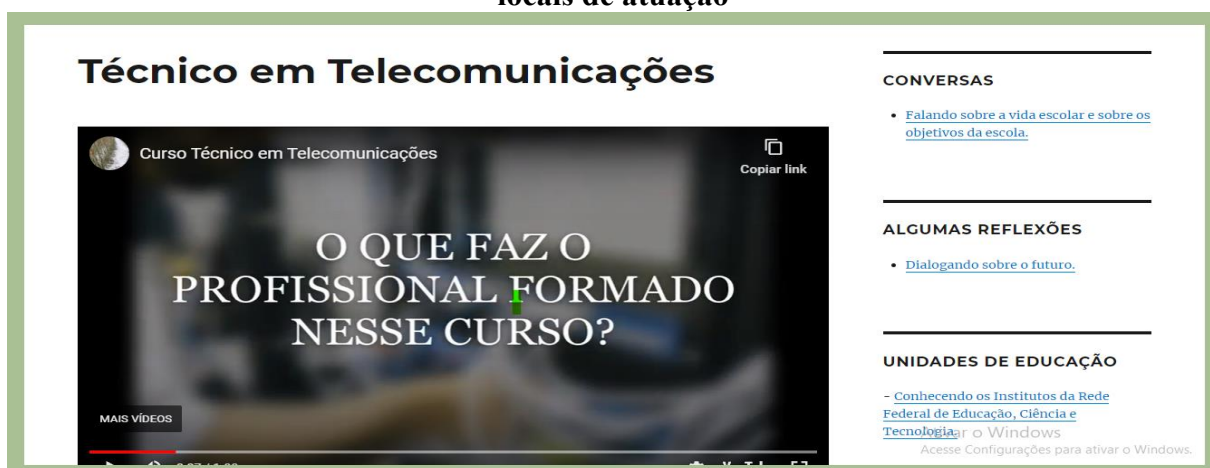


Fonte: *Blog Ensino Médio Técnico Integrado: Caminhos de Formação*, 2020.

Dentro do espaço denominado “Cursos”, encontram-se seis botões com conteúdo sobre

alguns dos cursos técnicos integrados ao médio oferecidos pelo CEFET-RJ no Campus Maracanã: Técnico em Administração, Técnico em Eletrônica, Técnico em Mecânica, Técnico em Informática, Técnico em Segurança do Trabalho e Técnico em Telecomunicações. Sobre cada um dos cursos, buscamos informar o que faz o profissional formado em cada uma das áreas e locais onde poderá atuar.

**FIGURA 9 – Print da página do blog que apresenta informações sobre a qualificação do profissional formado no curso de ensino médio técnico integrado ao médio e possíveis locais de atuação**



Fonte: *Blog Ensino Médio Técnico Integrado: Caminhos de Formação*, 2020.

Ainda dentro do espaço denominado “Cursos”, encontra-se um sétimo botão. Com o título “Falando sobre escolhas”, como mostra a figura 10, o conteúdo busca incentivar a pesquisa sobre os institutos federais de ensino, sobre as disciplinas dos cursos e a oferta de acessibilidade em LIBRAS e de intérprete nessas escolas, considerando que tudo isso poderá influenciar na tomada de decisões diante das diferentes possibilidades de formação ofertadas.

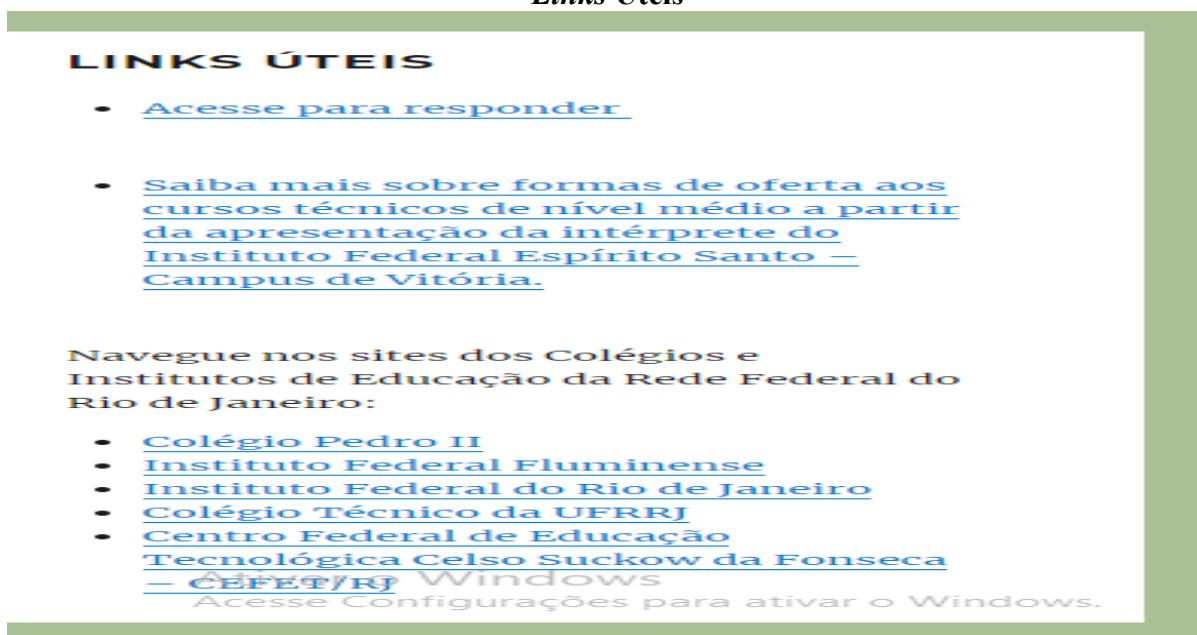
**FIGURA 10 – Print da página do blog que apresenta o conteúdo do botão “Falando sobre escolhas”**



Fonte: *Blog Ensino Médio Técnico Integrado: Caminhos de Formação*, 2020.

No espaço “*Links úteis*” foi possível oferecer acesso a conteúdos disponíveis em outros sites, por meio dos *links* que levam diretamente a outras instituições, como mostram as figuras 11 e 12.

**FIGURA 11 – *Print 1* da página do *blog* que apresenta o conteúdo disponível no espaço “*Links Úteis*”**



Fonte: *Blog* Ensino Médio Técnico Integrado: Caminhos de Formação, 2020.

**FIGURA 12 – *Print 2* da página do *blog* que apresenta o conteúdo disponível no espaço “*Links Úteis*”**



Fonte: *Blog* Ensino Médio Técnico Integrado: Caminhos de Formação, 2020.

Ressaltamos que o espaço de *links* úteis foi adicionado após recebidas as ponderações dos professores convidados para avaliarem o produto educacional, uma vez que, assim, conseguimos adicionar *links* com acesso a materiais que possibilitaram atender às sugestões apresentadas por eles.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção apresentaremos e discutiremos os resultados obtidos pela elaboração do referencial teórico e pela realização do estudo de caso. Na fase de elaboração do referencial teórico, buscamos apresentar o contexto da educação de surdos no Brasil, com a intenção de trazer maior clareza para os dados que surgiriam em nossa pesquisa não apenas na sua expressão atual, mas com um olhar nas suas raízes histórico-sociais – de um longo período de exclusão e de luta pelo reconhecimento da língua de sinais. Na sequência, buscamos elaborar uma discussão sobre o reconhecimento da LIBRAS enquanto primeira língua da pessoa surda, sobre o bilinguismo e o direito à acessibilidade linguística. Por fim, analisamos as transformações ocorridas ao longo do tempo na relação entre educação e trabalho contextualizando a atual estrutura do sistema educacional brasileiro e sua relação com a formação para o trabalho.

No tocante à fase da geração de dados, que envolve o estudo de caso, destacamos que no percurso da pesquisa foi necessário refazer o caminho em diferentes momentos para tentar não perder de vista o que buscávamos alcançar, ou seja, conhecer as perspectivas que surgiriam nas escritas de estudantes surdos sobre suas escolhas para o término do ensino básico. Alcançar esse objetivo foi considerado importante para tentarmos encontrar pistas que nos levassem a compreender por que o ensino médio técnico integrado tem um baixo número de acesso de estudantes surdos.

Iniciamos o estudo com a hipótese de que os reduzidos números do acesso de estudantes surdos ao ensino médio técnico integrado — informação identificada no estudo de Galasso e Esdras (2018), e reafirmada no cotidiano da DIEPRO entre as pessoas surdas que realizam cadastro no local para inscrição em vagas de emprego — teriam relação com o desconhecimento da oferta dessa modalidade de ensino.

Esse pressuposto se comprovou já na aplicação do primeiro questionário para o grupo participante da pesquisa, pois a maioria dos estudantes afirmou não conhecer o ensino médio integrado. Um número ainda maior dos participantes afirma não conhecer o CEFET/RJ, uma instituição pública tradicional na oferta de ensino técnico integrado, e/ou, ainda, não conhecer outra escola que ofereça essa modalidade de ensino. Inicialmente, ponderamos que o desconhecimento está relacionado com as lacunas existentes nas formas de divulgação das informações sobre os cursos e sobre as instituições educacionais, pois priorizam-se comunicados através da língua portuguesa nas formas escrita e falada, desconsiderando a LIBRAS, que normalmente apenas aparece nos sites das instituições a partir do uso de aplicativos. Ao longo da pesquisa, sem anular nossa ponderação inicial, percebemos a

existência de outros fatores associados, que, de alguma forma, cooperam com a falta de conhecimento da modalidade de ensino em escopo, mantendo os reduzidos números do acesso de estudantes surdos em seus cursos. Apresentaremos esses fatores no decorrer das discussões.

É importante esclarecer que esse estudo não tem o objetivo de defesa da profissionalização em nível médio, como na concepção de ensino médio profissionalizante descrito por Saviani (2007, p. 161) “[...] em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos [...] e da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.” Ao contrário, partimos de uma interpretação de que ensino médio técnico integrado pode contribuir como uma “[...] possibilidade a mais para os estudantes, na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 36), especialmente ao considerarmos que muitos estudantes surdos percebem no ensino médio a fase final de seu processo formativo. Por outro lado, consideramos que um curso integrado poderá viabilizar a formação de técnicos que, além de seus encargos, conheçam ainda as bases científicas e históricas daquela atividade produtiva. Um curso que possibilite uma formação integral e crítica.

Seguindo o lema adotado pelos diferentes grupos de pessoas com deficiência e também usado pela comunidade surda “Nada sobre nós, sem nós”, buscamos elaborar as discussões partindo da perspectiva do aluno surdo sobre seus interesses de formação. Consideramos fundamental conhecer o interesse dos estudantes no que se refere ao acesso ao ensino médio.

Como produto da pesquisa criamos um *blog* fundamentado em uma concepção bilíngue com informações sobre os institutos da RFEPCCT localizados no Rio de Janeiro, com foco nos cursos ofertados pelo CEFET/RJ, na modalidade ensino médio integrado. O produto foi aplicado durante a pesquisa e utilizado como um dos instrumentos de geração de dados.

Antes da aplicação aos estudantes, o *blog* passou pela avaliação de quatro professores surdos do INES. Do ponto de vista dos avaliadores, foi considerado como um recurso importante para o estudante surdo. Em relação à forma como o conteúdo está apresentado – vídeo em LIBRAS e texto em Língua Portuguesa —, na avaliação de todos os professores, considerou-se que o produto atende a uma proposta bilíngue. Essa avaliação sobre o atendimento da proposta bilíngue foi fundamental, pois a criação desse produto justificou-se na oferta de acessibilidade linguística para o estudante surdo e foi uma preocupação desde o início de sua construção. Não obstante a essa avaliação, os professores sugerem algumas melhorias e ampliações que consideramos relevantes, pois as sugestões, manifestadas de forma natural pelos professores, revelam parte de suas experiências de trabalho em sala de aula com os alunos

surdos e, ainda, partem de suas experiências de vida enquanto pessoa surda. Buscamos atender as sugestões apresentadas para o aprimoramento do *blog*. Para aquelas não atendidas nesse momento, pretendemos continuar o estudo, ampliando as informações disponíveis no canal e aprimorando o quesito acessibilidade.

Das sugestões apresentadas pelos professores avaliadores, destacamos a ponderação apresentada pelo PA 4,

*É preciso mostrar os modelos surdos, onde eles foram capacitados. Exemplo: no Curso Técnico em Administração, mostrar o surdo trabalhando e ele explicar onde teve sua formação, assim ele será estímulo para os demais pares. (PA4)*

Essa fala nos parece revelar a importância de se ter uma referência de surdos com formação técnica, como forma não apenas de incentivar, mas também para mostrar, a partir de um modelo surdo, que a surdez não se configura em impedimento para a profissionalização em um curso técnico integrado. Pretendemos explorar essa sugestão em versão futura do produto educacional.

Na aplicação do primeiro questionário revelou-se, ainda, que na maioria dos casos entre os participantes a surdez foi diagnosticada entre os 3 e os 6 anos de idade. Esse dado foi analisado como negativo para o desenvolvimento linguístico desses sujeitos, ao considerarmos o estudo de Silva (2018), o qual indica que a maioria dos surdos nascem em famílias de ouvintes, onde a comunicação normalmente ocorre por meio de uma língua oral. O processo de aquisição e aprendizagem de uma língua ocorre de forma natural, quando os indivíduos são expostos ao ambiente linguístico em que vivem. “Entretanto, grande parte dos surdos é exposta inicialmente apenas à linguagem oral, acarretando um significativo atraso de linguagem e consequente prejuízo no processo de significação” (ARAÚJO; LACERDA, 2010 *apud* ZERBATO; LACERDA, 2015, p, 28). Diante desses dados, destacamos que a questão da privação da linguagem por um período da vida não pode ser ignorada. Nem sempre a aquisição da língua ocorre no período esperado. Silva (2018) aponta que, para a criança surda,

*A idade da primeira exposição vai depender de inúmeros fatores, desde a idade de diagnóstico da surdez, os serviços de atendimento os quais geralmente focam na audição e treinamento da fala, entre outros (MAYBERRY, 2007). Encontram-se assim surdos que viveram longos períodos de certo nível de privação linguística ou isolamento linguístico, devido à opção dos pais pela língua oral, sendo que alguns surdos têm níveis de perda auditiva que não possibilitam um bom desenvolvimento da fala, além do fato de o tempo para a aprendizagem da fonoarticulação ser longo. (SILVA, 2018, p. 45)*

Muitas vezes, é na escola que acontecerá o primeiro contato com a LIBRAS. Por outro

lado, o ingresso na escola acontece em diferentes idades, como podemos constatar entre os participantes dessa pesquisa.

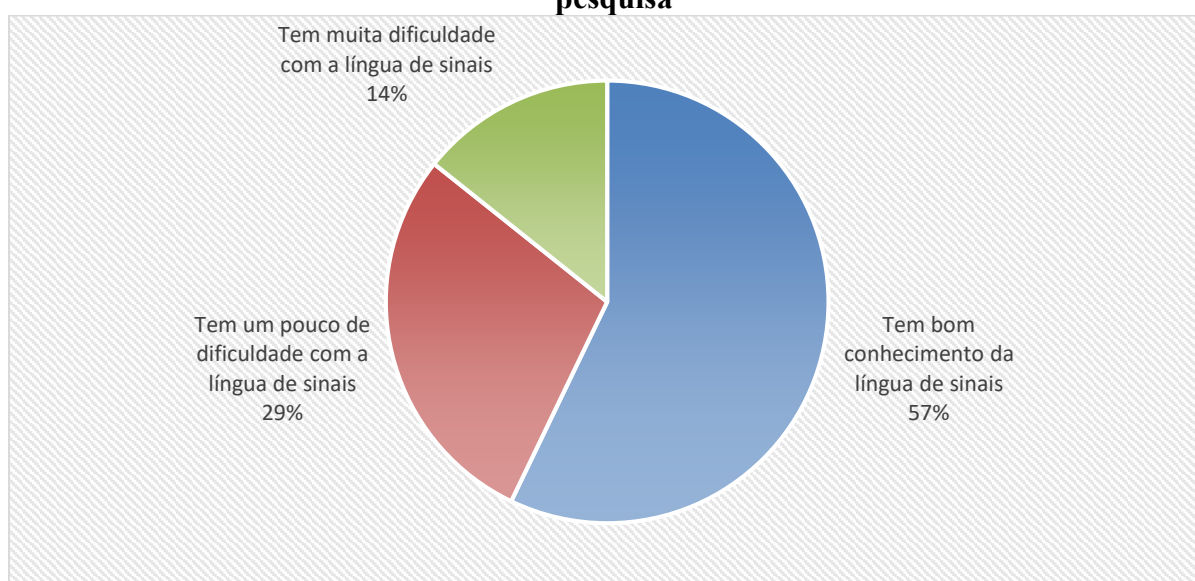
**QUADRO 3 – Alunos participantes da pesquisa - idade de ingresso na escola**

Aluno	Idade de ingresso na escola (anos)
Participante 1	11
Participante 2	5 ou 6
Participante 3	9
Participante 4	4
Participante 5	Não soube informar
Participante 6	Não soube informar
Participante 7	5

Fonte: Dados gerados durante a pesquisa, 2020.

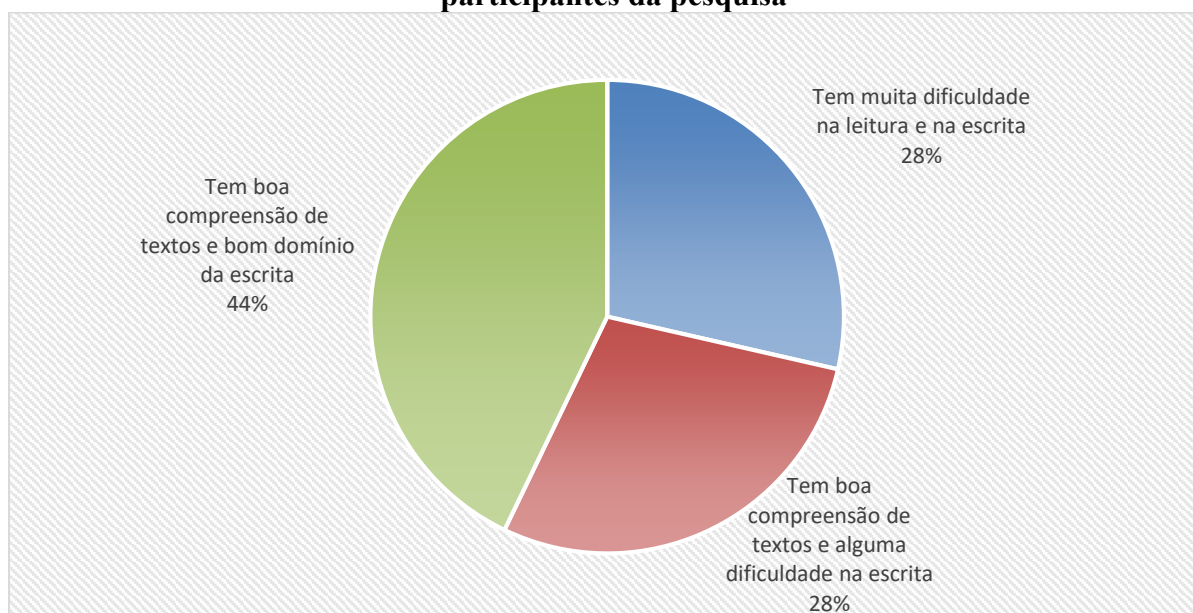
Assim, o acesso à escola em diferentes idades também traz alguma influência para a formação de grupos bastante heterogêneos, ao colocarmos em análise o desenvolvimento linguístico. Os dados obtidos sobre a fluência nas duas línguas que fazem parte do universo da educação de surdos em uma escola denominada bilíngue nos mostram algumas variações. Entre os 7 participantes temos as seguintes situações apresentadas nos gráficos abaixo:

**GRÁFICO 2 – Dados sobre nível de compreensão da LIBRAS entre os participantes da pesquisa**



Fonte: Produzido pela autora a partir dos dados gerados durante a pesquisa, 2020.

**GRÁFICO 3 – Dados sobre nível de compreensão da Língua Portuguesa entre os participantes da pesquisa**



Fonte: Produzido pela autora a partir dos dados gerados durante a pesquisa, 2020.

Os gráficos acima colocam em evidência a falta de domínio das duas línguas empregadas no ambiente bilíngue de educação de surdos. Esse fato é mais expressivo no caso da língua portuguesa, corroborando com as discussões elaboradas ao longo do referencial teórico. Embora se tenham criado diferentes dispositivos legais, assim como o Decreto 5.626/05, que busca garantir o acesso à língua de sinais desde a educação infantil, outros fatores, como, por exemplo, a idade de diagnóstico da surdez e, ainda, a idade de acesso à escola, contribuem com atrasos na aprendizagem da língua de sinais e também da língua portuguesa. Sales, Penteado e Moura (2015) defendem que:

Para contribuir com o seu desenvolvimento cognitivo e social, o surdo deve ser exposto precocemente à língua de sinais, apreendendo os sinais tão rapidamente quanto os ouvintes aprendem a pronunciar as palavras (LACERDA, 1998). Ao se comunicar em línguas de sinais, a pessoa surda desenvolve sua competência linguística, numa língua que lhe servirá como base para aprender a língua da comunidade ouvinte de que faz parte, constituindo-se, assim, como um indivíduo bilíngue. (SALES; PENTEADO; MOURA, 2015, p. 1273).

Entre os estudantes que participaram da pesquisa, observamos que a falta de domínio da língua portuguesa pode contribuir com situações de insegurança para atividades que exijam a escrita. Quando convidados a usarem a língua portuguesa escrita para expressarem suas opiniões sobre o conteúdo discutido no *blog*, os participantes 2, 3 e 4 revelaram, de forma explícita, preocupação em “responder errado”. Além disso, outros participantes não concluíram as etapas da proposta de geração de dados, o que nos levou a um entendimento de que a

desistência poderia trazer relação com dois fatores possíveis: o desinteresse pela proposta ou, ainda, a preocupação em responder errado.

No que se refere às perspectivas para o futuro, ao responderem o primeiro questionário, a maioria dos candidatos informa interesse em conhecer o ensino médio técnico integrado, indicando que essa modalidade é desconhecida por eles. Além disso, constatamos que a maioria dos alunos participantes pretendia continuar estudando ou continuar estudando e trabalhando.

Ao serem convidados a postarem seus comentários no *blog* a partir do conteúdo apresentado, em uma das escritas observamos o surgimento da palavra “sonho” associada a uma profissão. A participante 4 nos aponta que “*Do sonho eu tbm tenho um...Administradora*”. Em duas outras escritas aparece a palavra “trabalhar” associada ao desejo do encontro com uma “*uma casa boa*” ou, ainda, com “*uma vida boa*”. O participante 6 nos revela que “*Pretendo terminar os estudos e trabalhar pra ter uma casa, e ter uma vida boa.*”

Observamos que as escritas de estudantes do 9º ano do ensino fundamental do CAP/INES não nos trazem pistas claras de suas perspectivas de formação no que se refere ao ensino médio e ensino médio técnico integrado. Contudo, os poucos jovens que participaram de todas as etapas da pesquisa nos indicam em suas escritas uma percepção de que a escola tem alguma relação com o universo do trabalho. Todavia, não indicam conhecer as possibilidades de construção de seus projetos de vida a partir de escolhas realizadas na escola. Em suas escritas, não há indicação das motivações para a escolha de seguirem estudando no ensino médio de formação geral. Mas, diante de outras observações sobre a conduta dos alunos durante o estudo de caso, nos parece que o interesse no ensino médio está relacionado exclusivamente à conquista do certificado de conclusão dessa fase de ensino para, em seguida, entrar no mercado de trabalho, o qual em muitos casos exige a certificação de conclusão do ensino médio.

Na avaliação do produto educacional, um dos professores participantes expõe que, no seu entendimento,

*[...] falta muita informação para os adolescentes surdos. Para os adolescentes ouvintes eles têm na TV, nas redes sociais, no rádio e nos seus familiares, pois falam a mesma língua. Para os surdos falta uma explicação detalhada em língua de sinais do que seria o ensino médio técnico integrado. (PA4)*

A fala do PA4 e os dados da pesquisa nos trazem a constatação da relevância da divulgação de informações sobre o ensino médio técnico integrado por meio de canais bilíngues. Talvez devêssemos estabelecer isso como fundamental para o estudante surdo. Contudo, além disso, observamos ser necessária a criação de espaços de debates para a transição do ensino

fundamental segundo segmento para o ensino médio. Em especial ao considerarmos as possibilidades de escolhas que poderão ser assumidas pelos estudantes, sobretudo no atual momento de implementação do novo ensino médio. Observamos que os alunos desconhecem as diferentes modalidades dessa etapa de escolarização, e não se podem fazer escolhas quando não se tem clareza das alternativas disponíveis.

Consideramos o *blog* um recurso viável para levar conhecimento sobre as alternativas de formação do ensino médio aos estudantes. Porém, reconhecemos que não é um meio suficiente. Nesse caso concordamos com Silveira (2018), que, ao trazer para a discussão a desarticulação entre os níveis de ensino fundamental e educação profissional e tecnológica, reconhece a importância da “criação de estratégias para preparar o estudante para conhecer o que o mundo do trabalho tem a oferecer e sensibilizá-los para suas escolhas de futuro”.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de quase dois séculos, especialmente a partir dos últimos 40 anos, a educação de surdos passou por significativas transformações. Ao visitarmos a história da educação de surdos no Brasil, verifica-se que por muito tempo permaneceu a crença de que o surdo não era capaz de aprender. No decorrer dos últimos anos esses atores sociais foram conquistando direitos que proporcionaram maior acesso aos conhecimentos. A aprovação do Decreto Federal nº 5.626/05, que estabeleceu a obrigatoriedade de as escolas proporcionarem aos alunos surdos uma educação bilíngue, na qual a LIBRAS é legitimada como primeira língua e a língua portuguesa, a segunda, viabilizou o uso da língua de sinais na educação depois de quase cem anos de proibição.

Convém ressaltar que nos últimos anos o campo dos direitos humanos também passou por mudanças — que podemos entender como positivas — com o fortalecimento das políticas de inclusão, a partir do reconhecimento do direito de todos a frequentarem uma sala de aula comum, de aprenderem e de participarem amparados pela oferta de acessibilidade e de estratégias pedagógicas voltadas para o atendimento das necessidades educacionais de cada estudante. Diante disso, entendemos que todos os estudantes surdos deveriam estar sendo acolhidos em escolas com propostas de educação bilíngue na modalidade LIBRAS/Língua Portuguesa.

Mas, apesar das mudanças e dos avanços percebidos nos dispositivos legais que tratam o tema, os processos de inclusão ainda seguem em construção. As transformações materializadas ao longo desses últimos dois séculos não ocorreram em um movimento linear, e ainda podemos perceber a existência de muitos obstáculos relacionados à oferta de acessibilidade linguística e comunicacional para o exercício pleno dos direitos nos diversos segmentos da vida social, o que inclui o acesso à educação, à informação e ao trabalho. A LIBRAS, embora oficializada no Brasil pelo decreto nº 5.626/05, ainda é desconhecida pela maioria da população do país. Esse desconhecimento favorece a continuidade da marginalização social das pessoas surdas.

Diante disso, a motivação em pesquisar a temática proposta nesse estudo trouxe como justificativa a invisibilidade ainda presente da necessidade de oferta de acessibilidade às pessoas surdas, mesmo após as significativas mudanças na legislação brasileira, com ênfase na legislação educacional.

Durante a pesquisa, consideramos que o ensino médio técnico integrado tem um número reduzido de estudantes surdos matriculados e buscamos investigar os cenários futuros que os

alunos do 9º ano matriculados no CAP/INES têm construído para si no que se refere à formação escolar no ensino médio. Os resultados indicaram que os estudantes surdos desconhecem as modalidades do ensino médio que fazem parte do sistema de educação brasileiro. E, embora a maioria dos participantes tenham interesse em continuar estudando após a conclusão do 9º ano, eles não nos apresentam dicas sobre seus anseios profissionais. Apenas informam que querem continuar estudando, sem detalhes de suas perspectivas em relação ao que esperam dessa formação.

Percebemos como importante dar destaque para o fato de que os jovens surdos participantes da pesquisa têm buscado conquistar sua autonomia. Eles nos mostram que têm “sonhos” exatamente como todos os jovens que vivem nas mais diversas condições/situações biológicas e sociais. Contudo, a pesquisa nos forneceu evidências que nos levam a um entendimento de que os estudantes não têm muito claro qual pode ser o lugar da escola na construção de seus projetos futuros – na realização dos seus sonhos no que se refira especialmente ao trabalho.

Entre as poucas participações, diante do medo de “responder errado” e da desistência de participar da pesquisa, arriscamos dizer que a falta de uma interação mais direta em consequência das limitações advindas da pandemia refletiu no número de participantes e nas respostas apresentadas pelos estudantes. Em um encontro presencial poderíamos esclarecer algumas dúvidas relacionadas à escrita da língua portuguesa e, com isso, reduzir a preocupação com a “resposta errada”, pois percebemos um grupo com diferentes níveis de desenvolvimento linguístico. Dentre os participantes da pesquisa, alguns têm grandes dificuldades com a língua portuguesa, tanto no que se refere à leitura quanto à escrita. Outros, por sua vez, apresentam dificuldades com a LIBRAS.

Sobre os limites da pesquisa, enfatizamos que a etapa da geração de dados, como explorado ao longo da seção 3, encontrou muitos desafios devidos à pandemia e às adversidades encontradas para a comunicação com os estudantes. As questões linguísticas, que envolvem a necessária oferta de acessibilidade comunicacional por meio da LIBRAS, somadas às dificuldades de acesso à internet e ao fato de muitos alunos não possuírem equipamentos apropriados para chamada de vídeo, transformaram a proposta de geração de dados em uma tarefa cheia de contratempos. Para tentar minimizar as dificuldades, foram realizadas diferentes estratégias, buscando respeitar a disponibilidade de cada um dos estudantes que aceitou participar da pesquisa.

Sobre o produto educacional, ressaltamos que, ao iniciarmos a construção do *blog*, idealizávamos a divulgação desse recurso nos sites das instituições que trabalham com ensino

médio técnico integrado como um instrumento para apresentar ao estudante surdo os diferentes cursos técnicos integrados ao ensino médio. Contudo, durante a fase de geração de dados fomos percebendo que isso não é suficiente para que o estudante se aproprie das informações. Isso porque os resultados nos mostraram que a maioria dos estudantes desconhecem a oferta do ensino médio integrado e/ou instituições que ofertem essa modalidade de ensino. Nesse caso, concluímos que não haverá procura por informações de algo que é desconhecido para eles.

Assim, acompanhando o pensamento desenvolvido por Silveira (2020), consideramos a relevância da criação de espaços na escola para discutir, ainda no ensino fundamental a partir do 9º ano, as possibilidades disponíveis para a continuidade dos estudos no ensino médio. O *blog*, por sua vez, em relação a esse espaço, pode ser entendido como um recurso didático para auxiliar nas discussões. Isso não invalida a proposta de divulgação nos sites das instituições que oferecem o ensino médio integrado.

Como sugestão, a partir desse estudo, pretendemos continuar nossas reflexões no sentido de dar continuidade ao desenvolvimento e aprimoramento do *blog*, inclusive atendendo ao que nos foi sugerido pelos professores que participaram da avaliação do produto educacional.

Como não nos foi possível nessa pesquisa aprofundar no conhecimento das perspectivas de formação, consideramos os resultados encontrados como potencial para futuras pesquisas. Os resultados obtidos poderão ser aplicados para melhorar e ampliar a utilização do produto educacional proposto e, ao mesmo tempo, oferecer informações sobre as modalidades de ensino médio e suas possibilidades de formação, viabilizando maior proximidade do estudante surdo com as ofertas formativas e favorecendo escolhas diferenciadas para esse grupo de estudantes. Além disso, os resultados poderão ser apresentados em congressos da área e encaminhados para as escolas que ofertam o ensino médio técnico integrado, incentivando a divulgação do *blog* nos meios de comunicação da instituição.

Espera-se que nossos achados possam, ainda, contribuir para fortalecer a construção de um novo olhar sobre a surdez e o sujeito surdo, para o avanço das políticas públicas nas esferas macro e micro de acesso às informações, na formação dos profissionais que trabalham com educação de surdos, bem como para a construção de recursos didáticos bilíngues que favoreçam maior compartilhamento do conhecimento com a população surda de nosso país.

## REFERÊNCIAS

ALPENDRE, Elizabeth Vidolin; AZEVEDO, Hilton J. Silva. **Concepções sobre surdez e linguagem e a aprendizagem de leitura**. Curitiba: SEED, 2008. p. 1-40. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/417-2.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2020.

ARAÚJO, C.C.M.; LACERDA, C.B.F. Linguagem e desenho no desenvolvimento da criança surda: implicações histórico-culturais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.15, n.4, p.695-703, 2010.

AZEREDO, José Carlos de. **Fundamentos da gramática do português**. 2ª edição Revista. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2002.

AZEVEDO, Claudinéia Barboza de; GIROTO, Claudia Regina Mosca; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. Produção científica na área da surdez: análise dos artigos publicados na revista brasileira de educação especial no período de 1992 a 2013. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.L.], v. 21, n. 4, p. 459-476, dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n4/1413-6538-rbee-21-04-00459.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 2000. Coleção Ciências da Educação, nº 12.

BRASIL. **Decreto nº 6.892, de 19 de março de 1908**. Aprova o regulamento para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Brasília: Câmara, 1908. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-6892-19-marco-1908-01484-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Atual até a Emenda Constitucional nº 57, de 18/12/2008. São Paulo: Editora Escala, 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto no 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Planalto, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/bdecreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/bdecreto/2001/d3956.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília: Planalto, 1991. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8213cons.htm)>. Acesso em: 07/10/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília: Planalto, 1993. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1993/lei-8742-7-dezembro-1993-363163-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833 - 27.841. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 14 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10 098, de 19 de Dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Planalto, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm)>. Acesso em: 12 de set. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras Providências. Brasília: Planalto, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)> Acesso em: 01 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília: Planalto, 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 05 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto no. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília: Planalto, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 12 dez. 2020

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **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. Brasília: Planalto, 2005. 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: 05 set. 2018.

\_\_\_\_\_. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, número 253, Seção 1, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – MEC. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 323 de 08 de abril de 2009.** Aprova o Regimento Interno do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Brasília: Planalto, 2009. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=216650>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: Disponível em: <<http://bit.ly/2fmnKeD>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 05 maio 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: Planalto, 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: 10 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017,** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Brasília: Planalto, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 20 out.2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria nº 356, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 de março de 2020, Seção I. Disponível em: <<https://pge.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MTAzODY%2C>>. Acesso em 12 de jun. 2020.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias Educacionais em Relação ao Surdo: do Oralismo à Comunicação Total ao Bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000. Disponível em: <<http://abpee.net/pdf/artigos/art-6-6.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 83-105.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1876. Publicado pela primeira vez em 1896 em Neue Zeit. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=2272](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2272)>. Acesso em: 15 jun. 2020.

FERNANDES, Eulália. Língua de Sinais e Educação de Crianças Surdas. **Revista da ANPOLL**, Brasília, DF, n. 10, p. 121-137, jan./jun. 2001. Disponível em: <<https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/viewFile/388/397>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

FERNANDES, Eulália; CORREIA, Cláudio Manoel de Carvalho. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilinguismo**. 7ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2015. Capítulo I. p. 07-25.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 2, p. 51-69, 2014. <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37014/23096>>. Acesso em: 20 maio 2020.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, [S.L.], v. 32, n. 93, p. 25-42, 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152508>>. Acesso em: 20 out. 2020.

FLOR, Carla da Silva; VANZIN, Tarcísio; ULBRICHT, Vânia. Recomendações da WCAG 2.0 (2008) e a acessibilidade de surdos em conteúdos da Web. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p. 161-168, jun. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n2/a02v19n2.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n. 40, p. 168-194, Jan./Abr. 2009. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27504014>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 21-56

GALASSO, Bruno José Betti *et al.* Processo de Produção de Materiais Didáticos Bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 1, p. 59-72, mar. 2018. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382018000100059&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000100059&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 20 março 2020.

\_\_\_\_\_; ESDRAS, Dirceu. **A escolarização de estudantes surdos no Brasil: educação básica**. Instituto Nacional de Educação de Surdos (Org.). Rio de Janeiro: INES, 2018. 618 p.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 47, p. 333-361, maio-ago. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>> Acesso em: 03 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Educação, trabalho e lutas sociais. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo. (Org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 1. ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires/Argentina: CLACSO, 2000. p. 89-123.

GUTIERREZ, Suzana. O Fenômeno dos Weblogs: as possibilidades trazidas por uma tecnologia de publicação na Internet. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v.6, n.1, p. 87-100, jan-jun. 2003. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/4958/2933>>. Acesso em: 10 out. 2018.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiências. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_deficiencia.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. Direção Geral. **Portaria 078 de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre o Comitê Consultivo de Emergência do INES: criação, composição e atribuições. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://www.ines.gov.br/images/dirge/2020/Portaria%20CECINES.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

LEVY, C.C.A.C; SIMONETTI, P. **O surdo em si maior**. São Paulo: Roca, 1999.

MARTINS, Diléia Ap.; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Exame Nacional do Ensino Médio e acesso de estudantes surdos ao Ensino Superior Brasileiro. **Pro-Posições**, [S.l.], v. 26, n. 3, p. 83-101, dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v26n3/0103-7307-pp-26-03-0083.pdf>>. Acesso em: 20 de mar. 2020.

MARX, Karl. **Manuscritos: economia y filosofia**. Madri: Alianza, 1972.

MAHER, T. M. O dizer do sujeito bilíngue: aportes da sociolinguística. In: SEMINÁRIO DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS, 1997, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1997. p. 20-26.

\_\_\_\_\_. Hibridismo e Linguagem: o inevitável diálogo entre Libras e a Língua Portuguesa no discurso do sujeito surdo. **FORUM**, Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, Vol. 25/26, p. 33-36, 2012.

MOTTER, Maria Lourdes. Consciência linguística de Fabiano. **Revista Princípios**, [online]. Edição nº 32, p. 65-69, Fev/Mar/Abr 1994. Disponível em: <<http://revistaprincipios.com.br/artigos/32/cat/1816/consci&ecircencia-ingu&iacutestica-de-fabiano-.html>> Acesso em: 23 ag. 2020.

MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter/Fapesp, 2000.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. **Interações**, Campo Grande/MS, v. X, n. 20, p. 109-126, jul./dez. 2005. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-29072005000200008&lng=es&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072005000200008&lng=es&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 02 out. 2020.

PERLIN, G.T.T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 51-73.

QUADROS, Ronice Müller de. A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, V. 30, p. 12-17, 2008.

\_\_\_\_\_. Estudos de línguas de sinais: uma entrevista com Ronice Müller de Quadros. **ReVEL**, [S.L.], vol. 10, n. 19, não paginado, 2012. Disponível em: <[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)>. Acesso em: 10 fev. 2019.

RAMOS, M.N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 out. 2020.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 46.970 de 13 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus (covid-19), do regime de trabalho de servidor público e contratado, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 13 de março 2020.

Parte I, Poder Executivo. Disponível em: <<https://pge.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MTAyMjA%2C>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

ROCHA, Solange Maria da. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

ROCHA, Solange Maria da. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)**. 2009. 160f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ROSA, Andréa da Silva; CRUZ, Cristiano Cordeiro. Internet: Fator de Inclusão da Pessoa Surda. **Revista Online da Biblioteca Joel Martins**. Campinas, v2, n3, p. 38-54, jun. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/580/595>>. Acesso em 01 nov. 2019.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. 1712-1778. **Ensaio sobre a origem da línguas**. Trad. Fúlvia M. L. Moretto. 3ª ed. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2008.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALES, Elielson Ribeiro de; PENTEADO, Miriam Godoy; MOURA, Amanda Queiroz. A Negociação de Sinais em Libras como Possibilidade de Ensino e de Aprendizagem de Geometria. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, [S.l.], v. 29, n. 53, p. 1268-1286, dez. 2015. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-636X2015000301268&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2015000301268&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Organização Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 20ª ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SAVIANI, D. O nó do ensino de 2º grau. Bimestre. **Revista do 2º grau (Entrevista)**, [S.L.], ano 1, n. 1, p. 13-15, out. 1986.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n.34, p. 151-165, jan/abril. 2007.

\_\_\_\_\_. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**. PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SILVA, Giselli Mara da. **Perfis linguísticos de surdos bilíngues do par libras-português**. Belo Horizonte, 2018. 217f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2018. Disponível em: <[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-AX8MK5/1/tese\\_giselli\\_silva.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-AX8MK5/1/tese_giselli_silva.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2020.

SILVEIRA, Jane Daura da. **A educação tecnológica no contexto do ensino fundamental:**

**estratégias de busca ativa para apresentação da Educação Profissional**, 2020. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Departamento de Educação à Distância, Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In*: \_\_\_\_\_. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 7-32.

\_\_\_\_\_. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológica em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação de surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano; SANTANA, Josineide Siqueira de. Joaquim Menezes Vieira e Tobias Rabelo Leite: médicos e professores (1875- 1890). *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 6, 2012, São Cristóvão. **Anais eletrônicos** [...]. São Cristóvão: EDUCON, 2012. p. 1-9. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10183/92/166.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2020.

UNESCO. **Conferência Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Thailand, 1990. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por.pdf](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por.pdf)>. Acesso em: 04 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca-Espanha, 1994.

VIANA, Alvanei dos Santos. **A inserção dos surdos no mercado de trabalho: Políticas públicas, práticas organizacionais e realidades subjetivas**. 2010. 204 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade do Grande Rio, Rio de Janeiro, 2010.

VITOR, Ana Dulce Moraes Albuquerque. **Educação bilíngue: uma cartografia e as particularidades de um caso brasileiro**. Niterói: UFF, 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2016. Disponível em: < <https://app.uff.br/riuff/handle/1/3833>>. Acesso em: 02 jun. 2020.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZERBATO, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Desenho infantil e aquisição de linguagem em crianças surdas: um olhar histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 4, p. 427-442, dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/nkm98F4cZCS63B8XJqrY57s/?lang=pt>>. Acesso em: 20 março 2020.

## APÊNDICE A – QUADRO 1

**QUADRO 1 – Instituições a que se vinculam os autores dos artigos da revisão de literatura, localização e categoria administrativa.**

<b>Instituição</b>	<b>UF</b>	<b>Categoria Administrativa</b>
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	SC	Federal
Universidade Federal de São Carlos - UFScar	SP	Federal
Universidade Federal de Grande Dourados - UFGD	MS	Federal
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	MG	Federal
Universidade Federal de Porto Alegre - UFPA	RS	Federal
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	PE	Federal
Universidade Federal do Ceará - UFCE	CE	Federal
Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI	MG	Federal
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	RJ	Federal
Universidade Federal do Triângulo Mineiro- UFTM	MG	Federal
Universidade Federal Fluminense - UFF	RJ	Federal
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	RS	Federal
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB	BA	Federal
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	ES	Federal
Universidade Federal da Paraíba - UFPB	PB	Federal
Universidade Federal de Viçosa - UFV	MG	Federal
Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA	PA	Federal
Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES	RJ	Federal
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB	PB	Estadual
Universidade Estadual Paulista - UNESP	SP	Estadual

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	SP	Estadual
Universidade Estadual de Maringá - UEM	PR	Estadual
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	RJ	Estadual
Universidade de São Paulo - USP	SP	Estadual
Universidade de Pernambuco - UPE	PE	Estadual
Secretaria de Educação do Estado da Bahia	BA	Estadual
Prefeitura de Niterói	RJ	Municipal
Universidade de Taubaté - UNITAU	SP	Privada
Universidade de Ribeirão Preto - UNAERP	SP	Privada
Universidade de Tuiuti do Paraná - UTP	PR	Privada
Faculdade de Ciências Médicas de Campina Grande – FCM	PB	Privada
Universidade do Sagrado Coração - USC	SP	Privada
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS	RS	Privada

FONTE – Produzido pela autora a partir dos dados coletados na base de dados SciELO, 2020.

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 1



COLÉGIO PEDRO II  
*PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA*  
*MESTRADO PROFISSIONAL*  
PROFESSOR ORIENTADOR: **ROGÉRIO DA COSTA NEVES**  
MESTRANDA: **VERA APARECIDA NORDIO**

**Apresentação aos participantes:** Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “UMA INVESTIGAÇÃO DAS EXPECTATIVAS DE JOVENS SURDOS PARA A ETAPA FINAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA: em discussão a formação profissional técnica de nível médio”. Queremos conhecer os interesses de formação dos estudantes surdos do 9º ano do ensino fundamental no que se refere ao ensino médio e ensino médio técnico integrado. O questionário é um dos instrumentos da geração de dados da pesquisa e trará informações sobre o perfil do grupo participante.

- 1) Qual é a sua idade? \_\_\_\_\_
  - 2) Onde você mora? Informe a cidade e o bairro.
  - 3) Você mora com seus pais?
  - 4) Quantas pessoas moram na sua casa?
  - 5) Entre as pessoas que moram na sua casa, quantas trabalham?
  - 6) Você nasceu surdo?  
 Sim  
 Não  
 Não sei responder
  - 7) Que idade você tinha quando a surdez foi descoberta?
  - 8) Você compreende bem a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)?  
 Sim  
 Tenho um pouco de dificuldade  
 Tenho muita dificuldade
  - 9) E sobre a Língua Portuguesa, você considera que:  
 Tem boa compreensão de textos e bom domínio da escrita.  
 Tem boa compreensão de textos e alguma dificuldade na escrita.  
 Tem dificuldade na leitura e na escrita de algumas palavras.  
 Tem muita dificuldade na leitura e na escrita.
  - 10) Como você se comunica com as pessoas no seu dia a dia?
-

---

11) Como você se informa sobre os acontecimentos da sua comunidade?

---

---

12) Com que idade você iniciou na escola?

---

---

13) O que você pretende fazer depois de concluir o 9º ano do ensino fundamental?

Ingressar no ensino médio no INES.

Trabalhar.

Ingressar no ensino médio, no INES ou em outra escola, e trabalhar.

Outra: \_\_\_\_\_

---

14) Você conhece o Ensino Médio Técnico Integrado?

Sim

Não

15) Você tem interesse em algum curso do Ensino Médio Técnico Integrado?

Sim

Não

Não sei responder

16) Você conhece o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (CEFET-RJ)?

Sim

Não

17) Você conhece outra escola na cidade do Rio de Janeiro que ofereça o ensino médio técnico integrado?

Sim. Qual?

Não

## APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO – AVALIAÇÃO PRODUTO EDUCACIONAL



COLÉGIO PEDRO II  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
MESTRADO PROFISSIONAL  
PROFESSOR ORIENTADOR: **ROGÉRIO DA COSTA NEVES**  
MESTRANDA: **VERA APARECIDA NORDIO**

Você está sendo convidado(a) a participar como avaliador voluntário do blog “Ensino Médio Técnico Integrado: Caminhos de Formação. O blog será apresentado como produto educacional ao programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Pedro II juntamente com o trabalho de pesquisa intitulado “FORMAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: uma análise das expectativas de jovens surdos para a etapa final da educação básica”. Sua participação contribuirá para avaliarmos o produto no que se refere aos seguintes critérios:

1. Objetivo do produto conforme informado na apresentação do *blog*;
2. Acessibilidade, considerando o estudante surdo;
3. Layout geral;
4. Sobre o tema proposto.

Para essa avaliação, elaboramos 09 perguntas fechadas. Cada uma dessas perguntas terá as seguintes opções de resposta:

- ( ) Sim
- ( ) Não
- ( ) Precisa melhorar

No final, adicionamos um espaço para sugestões. Assim, para as perguntas respondidas com a opção “( ) precisa melhorar”, você poderá apresentar sugestões, caso tenha interesse.

---

1 – Você considera que o blog está com boa apresentação visual?

- ( ) Sim
- ( ) Não
- ( ) Precisa melhorar

2 – Sobre o tema proposto, você o considera relevante?

- ( ) Sim
- ( ) Não
- ( ) Precisa melhorar

3 – Você considera que o blog atende ao critério de acessibilidade ao estudante surdo?

- ( ) Sim
- ( ) Não
- ( ) Precisa melhorar

4 – O uso da história em quadrinhos foi pensado como um recurso didático lúdico e considerado acessível ao estudante surdo pelo uso de frases curtas. Na sua opinião, a história em quadrinhos

será compreendida pelo estudante surdo que acessar o blog sozinho?

- Sim
- Não
- Precisa melhorar

5 – Na sua opinião, considerando a forma como o conteúdo está apresentado – vídeo em LIBRAS e texto em Língua Portuguesa, o blog atende a uma proposta bilíngue?

- Sim
- Não
- Precisa melhorar

6 – Sobre a forma de abordagem dos conteúdos, você considera que um estudante surdo que acesse o blog sozinho conseguirá reconhecer no ensino médio técnico integrado uma possibilidade de formação e profissionalização?

- Sim
- Não
- Precisa melhorar

7 – Você considera que o blog tem informações suficientes para o estudante compreender o que é o ensino médio técnico integrado?

- Sim
- Não
- Precisa melhorar

8 – Você considera que as informações sobre o CEFET-Maracanã estão claras?

- Sim
- Não
- Precisa melhorar

9 – Você considera que a mídia escolhida – um blog – é um meio adequado para atender a demanda de acessibilidade do estudante surdo?

- Sim
- Não
- Precisa melhorar

Sugestões:

---

---

---

---

---