

UFRRJ
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

DISSERTAÇÃO

MATERIAIS DIDÁTICOS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA
JOVENS E ADULTOS SURDOS: UMA ANÁLISE BASEADA NA
GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

ANA CAROLINE CHAVES MANSO AMARO

2023



UFRRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**MATERIAIS DIDÁTICOS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA
JOVENS E ADULTOS SURDOS: UMA ANÁLISE BASEADA NA
GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL**

ANA CAROLINE CHAVES MANSO AMARO

Sob a Orientação da Professora
Sandra Regina Sales

e Co-orientação do Professor
Renato Pontes Costa

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Maio de 2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A485 m Amaro, Ana Caroline Chaves Manso, 1988-
Materiais didáticos e formação profissional para
jovens e adultos surdos: uma análise baseada na
gramática do design visual / Ana Caroline Chaves
Manso Amaro. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2023.
198 f.: il.

Orientadora: Sandra Regina Sales.
Coorientador: Renato Pontes Costa.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
, 2023.

1. Educação de Surdos. 2. Ensino Médio Técnico. 3.
Material didático. 4. Inclusão. 5. Gramática do
Design Visual. I. Sales, Sandra Regina, 1968-,
orient. II. Costa, Renato Pontes, 1971-, coorient.
III Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares. IV. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 657 / 2023 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.036815/2023-54

Seropédica-RJ, 07 de junho de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

ANA CAROLINE CHAVES MANSO AMARO

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 29/05/2023

Membros da banca:

SANDRA REGINA SALES. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

MARCIA DENISE PLETSCH. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

ALDA MARIA COIMBRA AGUILAR MACIEL. Dra. (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 12/06/2023 02:27)

MARCIA DENISE PLETSCH
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1639282

(Assinado digitalmente em 08/06/2023 10:05)

SANDRA REGINA SALES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1649545

(Assinado digitalmente em 07/06/2023 21:58)

ALDA MARIA COIMBRA AGUILAR MACIEL
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 716.550.937-20

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **657**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **07/06/2023** e o código de verificação: **5fd28be43e**

Mãos silenciosas

Quero tanto dizer
pois tenho muito a contar
a inclusão de alunos surdos na EJA um dia há de germinar

Queria tanto dizer
lembranças que fico a pensar
das marcas históricas de um aluno surdo na qual pretendo revelar

Quero tanto dizer
o quanto a mãe dele o motivou a estudar
quando dizia: — Continue! Sua leitura e escrita hão de melhorar!

Queria tanto dizer
o quanto foi importante mencionar
a solidão e a exclusão que viveu após sua mãe descansar

Quero tanto dizer
o que expressa o meu olhar
ao compreender os desafios que o levou a parar de estudar
porém prefiro lembrar
a alegria dele quando foi se matricular

Queria tanto dizer
que naquele dia escolhi investigar
as marcas dos surdos na EJA-EPT, para o mundo ele conquistar

Quero tanto dizer
aquilo que minhas mãos não conseguem sinalizar
após conhecer a história dele, mudei minha forma de pensar

Ana Caroline Chaves Manso Amaro

Aos estudantes e professores surdos e não surdos da Educação de Jovens e Adultos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, fonte de luz que ilumina minha trajetória.

Aos meus pais, Maria Inez Chaves Manso e Basílio Elias Ribeiro Manso (*in memoriam*), por todos os anos de dedicação.

Ao Danilo Amaro, meu marido, pelo apoio, incentivo, carinho e cumplicidade em cada etapa desta jornada.

À Sandra Sales, minha orientadora, por todo o cuidado que sempre teve comigo, pela generosidade, humildade e incentivo em cada etapa do curso de mestrado.

Ao Renato Pontes, pelo privilégio de ser sua orientanda: contigo aprendi a esperar em cada etapa da pesquisa.

Aos professores Sandra Regina Sales, Renato Pontes, Márcia Plech, Alda Maciel, Cristiane Taveira e Alexandre Rosado por participarem desta pesquisa e da banca, contribuindo e muito na construção do trabalho.

Aos amigos e amigas do grupo de pesquisa (GEPEJA) da UFRRJ, por compartilharem grandes e desafiadores momentos.

Aos professores Mauricio Cruz e Aline Laje, responsáveis pelo grupo de pesquisa (GPFPS) do INES, pela acolhida e incentivo durante a elaboração da dissertação.

Aos coordenadores e professores do Proeja que atuam na EJA-EPT e participaram dos questionários: obrigada pela confiança e disponibilidade.

Aos meus familiares, por toda ajuda, força e incentivo ao longo desta difícil, porém gratificante, jornada.

Aos amigos Emanuelle Jorge, Fernanda Gouveia, Júpter Filho, Welsing Pereira e Eduardo Braga, por serem exemplos de resiliência, docência e parceria na EJA-EPT e nesta pesquisa.

Ao Sindicato Municipal dos Profissionais da Educação de Nova Iguaçu, por não medir esforços para que a minha licença capacitação fosse atendida na rede municipal de ensino de Nova Iguaçu.

À direção da Escola Municipal Monteiro Lobato e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Duque de Caxias, por conceder a licença capacitação para finalizar a dissertação.

À equipe de intérpretes de Libras e Português da Escola Municipal Monteiro Lobato, pelo apoio, incentivo e carinho durante o mestrado.

Aos colegas da Coordenação Técnico-pedagógica do IFRJ, *campus* Duque de Caxias, pelo carinho, paciência e parceria de sempre.

Aos estudantes surdos que me acolheram como intérprete e amiga, me ensinando a ser perseverante mesmo quando tudo parece indicar o contrário.

Aos funcionários da biblioteca João do Rio em Irajá, que me acolheram com generosidade, onde tive o privilégio de conhecer pessoas maravilhosas, durante a elaboração desta dissertação.

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

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

RESUMO

AMARO, Ana Caroline Chaves Manso. **Materiais didáticos e formação profissional para jovens e adultos surdos: uma análise baseada na Gramática do Design Visual**. 2023. 198p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ. 2023.

O ingresso de estudantes surdos no Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Rio de Janeiro incentivado pela política de cotas, influenciou o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nessa rede. Tal inclusão, culminou em desafios político-pedagógicos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), para Educação Profissional Tecnológica (EPT) e para a Educação Bilíngue para Surdos (EBS). A escassez e o formato do material didático vinculado à EJA-EPT para estudantes surdos são parte importante desses desafios. Assim, este estudo tem como objetivo geral analisar as imagens contidas nos materiais didáticos utilizados por discentes surdos no Proeja de nível médio em um Instituto Federal de Educação no estado do Rio de Janeiro e como objetivos específicos a) compreender o cenário educacional e o quantitativo de matrículas em cursos de Proeja e os índices destinados aos estudantes surdos na rede federal do Rio de Janeiro, b) investigar conceitos ligados ao material didático e às estratégias de ensino visando a EJA-EPT de nível médio c) entender sobre a visualidade, a Libras, a linguagem, a pedagogia e o letramento visual e sobre a Gramática do Design Visual, d) identificar como as imagens são utilizadas nos materiais didáticos para estudantes surdos nas disciplinas técnicas em uma instituição federal. A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa documental com base nos direcionamentos de Gil (2021), Marconi e Lakatos (2017) e Minayo (2010). Foi utilizado como técnica de investigação um questionário com perguntas semiestruturadas, a professores de um curso do Proeja em uma instituição federal, no qual foram solicitados os materiais pedagógicos utilizados com estudantes surdos entre 2017 e 2021. Após o levantamento e a catalogação dos materiais, selecionamos um jogo e uma videoaula para serem analisados e interpretados com base na Gramática do Design Visual (GDV) desenvolvida por Kress e van Leeuwen (1996). A investigação revelou que as técnicas de leitura de imagem contribuíram para identificar 1) a importância dos destaques na informação principal; 2) a disposição adequada de objetos, pessoas, textos e outras representações necessárias para a compreensão do conteúdo; 3) que as cores não são apenas quesitos estéticos, mas desempenham funções indispensáveis para transmitir intenções e atingir o público-alvo da mensagem; 4) a versão em Libras das informações em português colabora para a acessibilidade linguística e possui um nível elevado de interatividade com o leitor.

Palavras-chave: Educação de Surdos. Inclusão. Ensino Médio Técnico.

ABSTRACT

AMARO, Ana Caroline Chaves Manso. **Instructional materials and vocational training for deaf youth and adults: an analysis based on the Grammar of Visual Design**. 2023. 198f. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ. 2023.

The admission of deaf students in the Program for Integration of Professional Education with Basic Education in the Modality of Youth and Adult Education (Proeja) of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education of Rio de Janeiro, encouraged by the quota policy, influenced the use of Brazilian Sign Language (Libras) in this network. Such inclusion, culminated in political-pedagogical challenges for Youth and Adult Education (EJA), for Technological Professional Education (EPT) and for Bilingual Education for the Deaf (BED). The scarcity and format of teaching material linked to EJA-EPT for deaf students are an important part of these challenges. Thus, this study has as general objective to analyze the images contained in the didactic materials used by deaf students in the Proeja medium level in a Federal Institute of Education in the state of Rio de Janeiro and as specific objectives a) understand the educational scenario and the quantitative enrollment in Proeja courses and the rates for deaf students in the federal network of Rio de Janeiro, b) investigate concepts related to teaching materials and teaching strategies aimed at the EJA-EPT medium level c) understand about visuality, Libras, language, pedagogy and visual literacy and about the Grammar of Visual Design, d) identify how images are used in teaching materials for deaf students in technical disciplines in a federal institution. The methodology adopted was the qualitative approach, starting from a documentary research based on the directions of Gil (2021), Marconi and Lakatos (2017) and Minayo (2010). It was used as research technique a questionnaire with semi-structured questions, to teachers of a course of Proeja in a federal institution, in which were requested the pedagogical materials used with deaf students between 2017 and 2021. After surveying and cataloging the materials, we selected one game and one video lesson to be analyzed and interpreted based on the Grammar of Visual Design (GDV) developed by Kress and van Leeuwen (1996). The research revealed that the image reading techniques contributed to identify 1) the importance of highlights in the main information; 2) the appropriate arrangement of objects, people, texts and other representations necessary for understanding the content; 3) that colors are not only aesthetic requisites, but have indispensable functions to convey intentions and reach the target audience of the message; 4) the Libras version of the information in Portuguese collaborates for linguistic accessibility and has a high level of interactivity with the reader.

Keywords: Deaf Education. Inclusion. Technical High School.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APNPs	Atividade Pedagógicas não Presenciais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEB	Câmara de Educação Básica
Cnaeja	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTQI	Curso Técnico de Química Industrial
EBS	Educação Bilíngue para Surdos
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJA-EPT	Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica
EM	Ensino Médio
Enceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
Febrapils	Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais
FIC	Formação Inicial e Continuada
GDV	Gramática do Design Visual
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF's	Institutos Federais
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MSI	Manutenção e Suporte em Informática
Napne	Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidade Específica
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação
Prolibras	Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Ensino da Língua Brasileira de Sinais
Sealf	Secretaria de Alfabetização
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Tilsp	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais e Português

LISTA DE FIGURAS E MAPAS

Figura 1 - Mapa 1: Estado do Rio de Janeiro e unidades de Proeja entre 2017 e 2021	29
Figura 2 - Gráfico 1: Relação percentual de cursos de Proeja de Ensino Médio com estudantes surdos incluídos	32
Figura 3 - Gráfico 2: Número de matrículas e perfil de alunos no Proeja no estado do Rio de Janeiro entre 2017 e 2021	33
Figura 4 - Mapa 2: Localização geográfica dos campi	98
Figura 5 - Gráfico 3: Formação inicial e continuada dos sujeitos.....	103
Figura 6 - Gráfico 4: Relação do quantitativo e tipo de material	108
Figura 7 - Gráfico 5 – Contagem de disciplinas representadas nos materiais.....	109
Figura 8 - Gráfico 6: Percentual do uso da Libras e do Português nos materiais didáticos ..	109
Figura 9 - Ilustração do material do “Professor P”	113
Figura 10 - Ilustração do material do “Professor H”	114
Figura 11 - Ilustração do material do “Professor H”	115
Figura 12 - Captura de tela do jogo QuizzClassRoom.....	116
Figura 13 - Captura de tela do vídeo sobre Microsoft Excel.....	117
Figura 14 - Captura de tela do jogo na versão em Libras.....	118
Figura 15 - Captura de tela do jogo quando a resposta está errada	120
Figura 16 - Última tela do jogo	121
Figura 17 - Definição de processador.....	122
Figura 18 - Processadores Intel	124
Figura 19 - Características do processador.....	125

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 - Árvore genealógica da imagem.....	79
Diagrama 2 - Síntese das três metafunções da Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen.....	84
Diagrama 3 - Processos de ação transacional e não transacional.....	85
Diagrama 4 - Processos de reação transacional e não transacional.....	86
Diagrama 5 - Processos de reação transacional e não transacional.....	87
Diagrama 6 - Síntese da metafunção composicional	90
Diagrama 7 - As dimensões do espaço visual.....	90
Diagrama 8 - Representação de centro e margem.....	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Instituições que promovem o Proeja e dados relativos às matrículas e concluintes no período de 2017 a 2021	30
Tabela 2 - Relação entre instituição, campus, cursos e matrículas de alunos surdos no Proeja de Ensino Médio no período de 2017 a 2021	33
Tabela 3 - Descrições de competências gerais apresentadas no ensino de segunda língua para surdos no Ensino Médio	59
Tabela 4 - Questionamentos aplicados na construção do material pedagógico.....	64
Tabela 5 - Aspectos metodológicos de leitura e escrita em português	65
Tabela 6 - Diretrizes para o RED na educação bilíngue (Libras-Português)	68
Tabela 7 - Assuntos mais abordados nos materiais bilíngues	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SURDOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA REDE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO.....	25
1. 1 O Proeja e as Discussões Políticas.....	27
1.1.1 Análise geral de matrículas e concluintes entre 2017 a 2021 na rede federal do Rio de Janeiro.....	29
1.1.2 O Ensino Médio na rede federal: índices de acesso e permanência de estudantes surdos no Proeja.....	31
1.2 O Debate entre Inclusão e Exclusão na Formação Profissional em Instituições Historicamente Inacessíveis à Classe Trabalhadora.....	35
1.2.1 Reflexões sobre o lugar da educação inclusiva bilíngue na formação profissional de estudantes surdos em um dos IF's do Rio de Janeiro.....	39
2 O CURRÍCULO, O MATERIAL DIDÁTICO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA EJA-EPT.....	48
2.1 O Currículo.....	49
2.1.1 Na formação profissional de jovens e adultos.....	51
2.1.2 Na prática bilíngue (Libras-Português).....	55
2.1.2.1 O ensino da Língua Portuguesa para surdos no currículo do Ensino Médio.....	58
2.1.2.2 O ensino da Língua Brasileira de Sinais para não surdos no currículo do Ensino Médio.....	60
2.2 Materiais Didáticos.....	61
2.2.1 Estratégias de leitura em português e Libras nos materiais didáticos bilíngues na EPT.....	63
3 IMAGENS, LIBRAS E PEDAGOGIA VISUAL.....	71
3.1 A Libras, uma Língua Visual.....	72
3.2 A Linguagem Visual.....	74
3.3 A Pedagogia Visual na Educação de Surdos.....	75
3.3.1 Ponderações iniciais sobre a visualidade e o letramento visual na educação de surdos .	77
3.4 A Imagem como Ponte para o Conhecimento.....	79
3.5 Categorias de Análise de Imagens na Ótica da Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen.....	81
3.5.1 As metafunções da gramática do design visual.....	83
3.5.1.1 A metafunção representacional.....	84
3.5.1.2 A metafunção interacional.....	88
3.5.1.3 A metafunção composicional.....	89
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	93
4.1 Procedimentos Metodológicos.....	94
4.2 Procedimentos da Pesquisa Documental.....	96
4.3 Os Sujeitos de Pesquisa.....	97
4.4 O Contexto de Pesquisa: Uma Instituição da Rede Federal de Ensino no Rio de Janeiro.....	98
4.5 <i>Corpus</i> de Análise de Dados.....	100
4.6 Análise de Dados.....	101
5 ANÁLISE DE DADOS.....	102
5.1 Reflexões sobre a Formação dos Informantes da Pesquisa.....	102
5.2 Os Materiais nas Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPS).....	104
5.3 Catalogação e Características Principais dos Materiais Didáticos.....	106
5.4 Especificação dos materiais com Libras e Português.....	110
5.5 As Perspectivas Docentes sobre os Tipos de Materiais e o Uso de Imagens.....	111

5.6 Análise das Imagens em Dois Tipos de Materiais.....	117
5.6.1 O QuizClassRoom Libras	117
5.6.2 Videoaula:processadores	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS.....	134
APÊNDICES.....	146
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	147
APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO SOBRE O QUANTITATIVO DE ALUNOS SURDOS.....	148
APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES DAS DISCIPLINAS TÉCNICAS.....	163
ANEXO A – DADOS SOBRE O QUANTITATIVO DE SURDOS NA REDE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO.....	171
ANEXO B – DADOS DO QUESTIONÁRIO: MATERIAL DIDÁTICO DE DISCIPLINAS TÉCNICAS, UTILIZADOS POR ESTUDANTES SURDOS ENTRE 2017 E 2021.....	183
ANEXO C – LISTAGEM DE MATERIAIS COLETADOS.....	191
ANEXO D – CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS MATERIAIS DE VÍDEO E JOGO.....	197

INTRODUÇÃO

O interesse pelas imagens no material didático para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) originou-se a partir das minhas¹ reflexões e atuação enquanto tradutora e intérprete de Libras e Língua Portuguesa (Tilsp), atuando nessa modalidade de ensino desde 2009 em instituições localizadas na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, como as Escolas Municipais Santa Luzia e Olga Teixeira em Duque de Caxias; e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), *campus* Duque de Caxias

É importante destacar, desde o início, que o termo “imagem” é usado neste trabalho exclusivamente para se referir a imagens visuais fixadas nos materiais didáticos. No entanto, no capítulo 2, explicarei de forma mais detalhada, com base nos estudos de Mitchell (2019), que existem diferentes classificações de imagens, tais como as tácteis, gustativas, oníricas, auditivas, olfativas e outras.

Antes das experiências profissionais, a EJA entrou na minha vida por influência materna, pois sendo filha de professora, eu sempre acompanhava a jornada de trabalho da minha mãe. Nesse processo, duas escolas tiveram um impacto significativo em mim: a Escola Municipal Hermínia, localizada em uma comunidade do bairro Centenário, que ofertava Educação Infantil, e o Colégio Estadual Lia Márcia Gonçalves Panaro, onde tive o meu primeiro contato com jovens e adultos em sala de aula. Mesmo com menos de dez anos de idade, eu frequentava esse contexto e, influenciada pela minha mãe, aprendi a reconhecer as habilidades dos estudantes da EJA, especialmente quando participávamos das gincanas de festas juninas liderada por ela.

Em minhas memórias, recorro dos finais de semana em que colávamos bandeirinhas e comíamos macarrão com salsicha junto a esses alunos na praça. E quando não os via mais, sempre perguntava à minha mãe como estavam seus ex-alunos e o que haviam feito após concluir o Ensino Médio. Foi por meio dessas experiências vividas dentro e fora dos muros da escola que estabeleci amizades na infância, as quais perduram até os dias de hoje, de tão forte que foram os laços entre esses alunos, a professora – minha mãe – e eu, sua filha.

Antes de concluir o curso de Pedagogia, eu já atuava na EJA e na formação profissional de nível superior com estudantes surdos. Toda a minha trajetória me trouxe para o contexto desta pesquisa. A motivação para esta investigação parte do meu percurso familiar, profissional e acadêmico. Em relação a este último, destaco que a delimitação do objeto desta investigação surgiu durante a disciplina Letramento em EJA, promovida pelo curso de Pós-Graduação *Lato sensu* - Especialização em EJA, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), *campus* Nilópolis. Durante esse curso, vivenciei experiências práticas e teóricas a respeito do letramento e outros assuntos específicos dessa modalidade de ensino entre 2018 e 2019.

Além disso, ao longo do meu percurso profissional, tenho acompanhado um cenário educacional que envolve a descontinuidade da escolarização dos estudantes com surdez devido à precarização do ensino de sua língua materna, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e do Português como língua escrita de nível instrumental; a falta de motivação dos alunos

¹ O uso da primeira pessoa do singular se deu devido à menção de motivações específicas da autora, como seu percurso acadêmico, profissional e aspirações de estudos e pesquisas. Após essas explicações, adotaremos a primeira pessoa do plural, considerando que a pesquisa foi influenciada por estudiosos, pesquisadores e docentes que participaram diretamente e indiretamente desse processo investigativo, como os integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA/UFRRJ) e do Grupo de Pesquisa Formação de Professores de Surdos (GPFPS/INES).

surdos² devido ao ensino estruturado nos parâmetros da oralidade; e o estigma social em relação à barreira linguística.

O contexto desta pesquisa abrange o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja), que tem como objetivo a formação profissional para jovens, adultos e idosos. A formação no Programa é baseada em conhecimentos relacionados ao mundo do trabalho e, mais especificamente, por meio de seu Ensino Médio técnico, busca promover “a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania” (Brasil, 2007, p. 5).

A pesquisa foi realizada em um Instituto Federal (IF) no estado do Rio de Janeiro, uma autarquia de Educação Básica e Superior, que está organizada em múltiplos *campi* e possui uma abordagem pluridisciplinar, especializada na formação profissional e tecnológica. Oferece cursos de extensão, Formação Inicial e Continuada (FIC) e técnico integrado; concomitante ao Ensino Médio, oferece EJA, Graduação, Pós-Graduação, Educação a Distância e, ainda, o Programa Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Certific) – uma estratégia que possibilita que jovens e adultos participem de cursos que desenvolvam habilidades e competências profissionais, aprimorando saberes e conhecimentos direcionados para o mundo do trabalho.

Além do ensino, o IF também promove ações de pesquisa, extensão e inovação. Atualmente, sua administração é organizada pela reitoria e por mais quinze *campi* distribuídos em diversas microrregiões do Estado, incluindo o município do Rio de Janeiro, Baixada Fluminense, Vassouras, Vale do Paraíba Fluminense e Região dos Lagos.

Considerando a singularidade do Proeja, o público-alvo desta pesquisa são os professores das disciplinas da área técnica de um curso integrado ao Ensino Médio. Esse curso possui uma estrutura curricular de 2.430 horas, divididas em seis semestres, além de 480 horas de estágio obrigatório.

Com a recente integração de estudantes surdos nos IF's por meio de cotas no Proeja, têm surgido discussões relacionadas a essa modalidade, retomando com força a problematização da frágil inclusão para esses discentes. A falta de sistematização educacional e a formação docente na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional Tecnológica (EJA-EPT) pode resultar na precarização do processo de ensino-aprendizagem, provocando consequências irreparáveis na formação do alunado. Um exemplo disso é a concepção equivocada de que os tradutores e intérpretes de Libras e os professores de Atendimento Educacional Especializado³ (AEE) são os únicos responsáveis pela inclusão e pelas transformações no cotidiano escolar.

Com o intuito de apresentar o problema central desta investigação, retomaremos o debate sobre o contexto educacional. Historicamente, a entrada de surdos em Institutos Federais de formação técnica no Rio de Janeiro é rara. Até o momento, os processos seletivos, em sua totalidade, não contemplam a versão em Libras nos editais e nas provas dos certames. E quando há o intérprete durante a prova, ocorre a interpretação apenas de alguns termos e

² Nesta pesquisa, pontuamos o posicionamento político ao mencionar os sujeitos dessa comunidade adotando o termo “surdos”, como aqueles que possuem uma língua visual-motora e ágrafa, com identidade cultural construída por experiências e vivências visuais. Além disso, o termo é utilizado oficialmente pela Lei nº 10436/2002.

³ As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica explicam que o “AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as necessidades específicas” (p. 1). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: abr. 2021.

informação gerais da aplicação da prova. A tradução completa da prova requer preparação, tempo de leitura e aplicação de técnicas tradutórias, que deve ser realizado por uma equipe de tradutores e revisores em Libras e Português.

Essa problemática comunicacional também restringe a publicização de informações sobre o acesso à educação profissional nessa instituição. Um fato importante ocorreu com a Lei de cotas n. 12.711/2012, atualizada pela Lei n. 13.409/2016 (Brasil, 2016), que recebeu uma nova vigência de reserva de vagas, abrangendo o Ensino Médio Técnico, o EJA-EPT, a graduação e a pós-graduação em instituições e universidades federais para pessoas com deficiência e surdos.⁴ Com base nesse marco legal e na inclusão desses estudantes em instituições de formação profissional, a estrutura educacional precisa, em concordância com as Leis n. 14.191/2021 e n. 5.626/2005, se transformar. Assim, é necessário introduzir no sistema de ensino a modalidade de educação bilíngue⁵ (Libras-Português), o reconhecimento, o uso e a valorização das duas línguas no âmbito social e cultural com equipolência e outras obrigatoriedades e funções da inclusão em torno da multiplicidade dos estudantes surdos.

Kelman *et al.* (2015) mencionam que o bilinguismo bimodal é uma proposta educacional quando há o ensino de duas línguas de modalidades diferentes, como é o caso da Libras e da Língua Portuguesa, ou seja, uma língua viso-espacial e oral. Segundo as autoras, os estudos de Hamers e Blanc (2000) sobre o bilinguismo especificam seis dimensões, tais como: “competência relativa, organização cognitiva, idade de aquisição, presença ou não de indivíduos usuários da L2, status das duas línguas, identidade cultural e sentimento de pertencimento ao grupo” (Kelman *et al.*, 2015, p. 127). A última característica dialoga com a identificação do estudante com as línguas e suas manifestações culturais. Nesse sentido, indicamos que na Educação Bilíngue para Surdos (EBS), o biculturalismo esteja presente em todos procedimentos pedagógicos.

No presente momento, o IF escolhido para a investigação encontra-se em processo de estruturação educacional para a inclusão dos alunos surdos. Tem contratado monitores de Libras e professores de AEE, além de firmar parcerias com os servidores intérpretes de Libras da instituição no formato *intercampi*. No entanto, não encontramos direcionamentos oficiais sobre os procedimentos da nova modalidade educacional, a EBS.

Esse cenário tem como base os parâmetros da oralidade, o uso do Português e da Libras com *status* linguístico divergente, o que conseqüentemente impacta drasticamente a visão institucional, o currículo, a proposta educacional, a produção e aplicação de materiais didáticos. Além disso, ocorrem equívocos de cunho filosófico, jurídico e didático apresentados pelo corpo docente, por não apresentar fluência e compreensão semântica, morfológica e sintática da Libras. Esse fenômeno é chamado de *ouvintização pedagógica*, uma educação exclusivamente com docentes, didáticas, narrativas e textos, além de rotinas e concepções dos profissionais não surdos e monolíngues (Skliar, 1999).

Desenhando o objeto de pesquisa

A confecção e o uso de livros didáticos (LD), assim como os expressivos índices de pesquisas sobre esses produtos na educação básica, são bastante significativos (Mello, 2010; Fiscarelli, 2008). Contudo, percebemos que ao direcionar o enfoque na EJA-EPT, tanto para as disciplinas propedêuticas quanto as de cunho profissional, ocorre frequentemente a adoção de outros objetos de aprendizagem não comercializados, de produção própria, para serem aplicados no cotidiano escolar. Isso acontece porque alguns livros didáticos não contemplam a

⁴ Somos favoráveis às cotas para estudantes surdos, no que se refere à minoria linguística. No entanto, respeitamos o posicionamento daqueles que se identificam como pessoas com deficiência.

⁵ Para uma compreensão geral sobre a concepção e parâmetros da educação bilíngue para surdos, indicamos a leitura da tese de Campello (2008) especificamente das páginas 234 a 239.

estrutura curricular e as particularidades das duas modalidades de ensino (EJA e EPT) e, quando o fazem, a burocratização na compra do mesmo, por vezes, impede o uso do LD. Outros empecilhos são as dificuldades de encontrar um produto que atenda às especificidades do curso profissional para o Ensino Médio. Além disso, entende-se que o mundo do trabalho está em constante mudança frente às novas tecnologias e exigências mercadológicas, o que influencia os docentes a buscarem a constante atualização do material no aporte científico, cultural, político e profissional de sua área de conhecimento.

Pensando exclusivamente nesse contexto, o documento-base do Proeja (Brasil, 2007) informa que o desenvolvimento de materiais educativos é de responsabilidade das instituições que ofertam o programa, com a colaboração de professores e alunos, objetivando alinhar aspectos do projeto político-pedagógico e do currículo da disciplina.

Na perspectiva de um material que também atenda ao público surdo incluído, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2012; 2021) ressaltam a “observância às necessidades específicas das pessoas com deficiência, [...] gerando oportunidade de participação plena e efetiva em igualdade de condições no processo educacional e na sociedade” (Brasil, 2021), e o “reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades” (Brasil, 2012), propondo contemplar os estudantes surdos através de um contexto bilíngue (Libras-Português), com arcabouço imagético na construção do conhecimento (Brasil, 2005; 2015). Apesar da força das normativas e do avanço da Libras nos diferentes contextos sociais, essa realidade não garante a produção de materiais didáticos. Nesse sentido, Gallasso, *et al.* (2018, p. 60) informam que

a utilização de materiais didáticos bilíngues ainda é escassa no país. De acordo com Moraes, Scolari e Paula (2013), parte significativa da bibliografia de disciplinas técnicas é desenvolvida somente em Língua Portuguesa, e os alunos surdos contam somente com a exposição da aula interpretada, sem a possibilidade de revisar o conteúdo e estudar a partir de materiais didáticos produzidos em Libras.

Nesse contexto, Oliveira (2020), Taveira (2014), Lebedeff (2017; 2010; 2006) e Skliar (1999; 2010) indicam o processo de ensino-aprendizagem com foco no letramento visual, utilizando materiais imagéticos e bilíngues (Libras-Português), além de promover discussões sobre a especificidade da EBS e EPT com base nos Estudos Surdos. É importante destacar que essa proposta de ensino difere da realidade de muitas escolas. Nessa perspectiva, Machado (2021, p. 29) afirma:

Encontramos lacunas no que tange ao ensino de Língua Portuguesa para surdos e na produção de material didático que atinja a proposta da educação bilíngue para surdos conforme recomenda o Decreto nº. 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Essas lacunas foram analisadas teoricamente por Kelman (2015), cuja pesquisa investigou, descreveu e analisou processos de significação que resultem em desenvolvimento e aprendizado de alunos surdos em qualquer nível de escolarização, em escolas inclusivas ou não.

Mesmo com a legislação incentivando e valorizando a produção de materiais educacionais para os estudantes surdos na EJA-EPT (Brasil, 2021; 2015; 2012; 2005), o hiato apontado por Machado (2021) evidencia uma conjuntura desafiadora na educação inclusiva⁶.

⁶ O conceito de educação inclusiva não se restringe ao público com deficiência, mas expande-se a todos os estudantes cujas marcas identitárias os constroem como sujeito. Nesse estudo, não apresentamos discussões sobre posicionamentos contra ou a favor da inclusão escolar.

Além disso, a instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada não oficializou um alinhamento formativo para os docentes das disciplinas propedêuticas e técnicas com esse propósito, tampouco sistematizou a educação inclusiva bilíngue até a data da defesa desta dissertação (maio de 2023). Diante disso, supomos que as práticas educativas e os artefatos pedagógicos se baseiam em uma formação docente cujo entendimento segue a adaptação de material didático e a utilização do português como primeira língua.

Considerando um cenário de novas ações em relação ao uso da Libras, as concepções didáticas para alunos surdos, as representações pedagógicas na modalidade EJA e na formação profissional, bem como a escassez de materiais e recursos didáticos vinculados à EJA EPT no Ensino Médio, a pergunta que direciona esta investigação é a seguinte: como os elementos imagéticos são utilizados nos materiais didáticos das disciplinas de cunho profissional para alunos surdos incluídos na EJA-EPT de um Instituto Federal do Rio de Janeiro?

De modo específico, essa pesquisa tem relevância porque contribuirá para novos estudos na área da inclusão de surdos no Proeja, considerando o currículo multicultural e bilíngue. Isso possibilitará a expansão das discussões sobre os paradigmas tradicionais de ensino-aprendizagem em contextos de mudanças políticas e desafios contemporâneos. Além disso, a pesquisa se apresenta como um espaço de luta e resistência ao abordar assuntos e contextos ainda sensíveis na sociedade, como o bilinguismo na inclusão escolar de estudantes surdos na EJA-EPT em uma instituição educacional popularmente reconhecida por sua excelência a nível nacional.

Também buscamos incentivar a luta por condições de permanência e garantia de direitos, compreendendo as fragilidades dos sistemas de ensino para os sujeitos surdos da EJA EPT, que em sua maioria são trabalhadores, jovens, adultos e idosos. Esses estudantes podem se deparar com materiais didáticos que não valorizam, respeitam e reconhecem suas histórias, culturas, experiências e saberes socioculturais e linguísticos.

Além disso, pretendemos abordar discussões relevantes mencionadas na oficialização da modalidade de educação bilíngue para surdos, conforme estabelecido pela Lei n. 14.191/2021, art. 79C, parágrafo IV, que prevê a necessidade de “elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado”. Também consideraremos a meta n. 4 do Plano Nacional de Educação de 2014-2024, na estratégia 4.7, e o art. 22 do Decreto n. 5.626/2005, que garante a educação bilíngue para pessoas surdas no Brasil, propondo o ensino por meio da Libras.

Desse modo, o ensejo desta investigação baseia-se, também, na visão de uma sociedade justa e integradora (Ramos, 2008). Além disso, fundamenta-se na visão de educação e, mais especificamente, em uma organização curricular e em práticas diversificadas, conforme proposto por Arroyo (2011, p. 42), que busca “representações sociais mais positivas dos diferentes” e reconhece e respeita as diferenças e a interculturalidade dos sujeitos da EJA-EPT.

Apesar das visíveis complexidades em torno do ensino na EJA, Fukushima e Moura (2008) indicam ações pedagógicas, tais como o diálogo entre aluno surdo/professor/intérprete, flexibilização curricular e atividades avaliativas condizentes com as singularidades desses alunos. Também orientam a busca por novos caminhos formativos, visando diminuir as dúvidas sobre a surdez e as implicações educacionais, além de identificar práticas e narrativas que precisam ser eliminadas, como o desconhecimento da identidade dos surdos, a precariedade na formação docente, as práticas de ensino baseadas na cultura da oralidade e a ausência de suporte socioemocional por parte da família durante o processo de constituição do sujeito surdo.

Devido aos estudos e pesquisas no campo linguístico e aos movimentos da comunidade surda, a Libras torna-se fundamental na escolarização de surdos e surdocegos

(Curione, 2022; Moraes; Martins, 2020). Nesse sentido, a modalidade de ensino denominada Educação Bilíngue para Surdos (EBS), regulamentada pela Lei Federal n. 14.191/2021, é incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), garantindo o direito à apropriação e valorização cultural, social e linguística dos estudantes surdos em todo o território nacional e em todos os níveis de ensino, sem limite de idade (Brasil, 2021).

Diante de tal contexto, observa-se que no relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, elaborado pelo grupo de trabalho designado pelas Portarias n. 1.060/2013 e n. 91/2013, o objetivo foi compor, inicialmente, “um plano para definir a participação das duas línguas na escola ao longo de todo o processo de escolarização, conferindo legitimidade e prestígio à Libras como língua curricular e constituinte da pessoa surda” (Brasil, 2014, p. 6).

Dentre as seis recomendações descritas nesse documento, destacamos a relevância da aplicabilidade dessa modalidade de ensino em escolas comuns, “em classes bilíngues em escolas inclusivas (que não são escolas bilíngues de surdos) de ensino comum em municípios com baixa demanda de surdos, quando não houver escolas polos multimunicipais na região” (Brasil, 2014, p. 21). Além disso, ressaltamos a importância do trabalho de tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa, de “professores de Libras prioritariamente surdos, e professores de Língua Portuguesa como L2, quando não for possível agrupar surdos” (Brasil, 2014, p. 21).

Outras recomendações incluem a construção de um currículo com abordagem “intercultural, visual e digital”, contemplando fatos e interesses, questões socioculturais e linguísticas manifestadas pela comunidade surda; o ensino de Libras como segunda língua para ouvintes e surdos imigrantes integrados à escola comum, com módulos iniciante, básico, intermediário e avançado, levando em consideração os níveis e etapas da educação básica, e seu registro no projeto político-pedagógico; e a necessidade de vigilância e consciência pedagógica e institucional para que as manifestações em português não excluam os sujeitos surdos (Brasil, 2014).

Reconhecendo e nos aproximando das orientações do relatório do Grupo de Trabalho de Política Linguística de Educação Bilíngue (Brasil, 2014) e buscando compreender possíveis formatos e representações de materiais didáticos para o público surdo na EJA, seguimos algumas das recomendações de Mello (2010), Fiscarelli (2008) e Brasil (2021a; 2021b; 2014; 2005) devido às suas concepções de que os objetos pedagógicos podem ser representados por diversas formas e materializações, não se limitando apenas ao manual ou livro didático.

Em consonância com o raciocínio anterior, um dado importante, indicado por especialistas surdos e ouvintes, é a adoção de estratégias de ensino que contemplem a Libras e os aspectos visuais da cultura dos sujeitos surdos (Strobel, 2008; Brasil, 2005; Lebedeff, 2006; Taveira, 2014). Esse debate traz à tona a proposta de letramento visual para os alunos surdos, como uma área de estudo que visa “pensar em práticas culturais e sociais: pensar em como os surdos leem e interpretam o mundo a partir de suas singularidades linguísticas e culturais; pensar em como os surdos utilizam social e culturalmente a língua escrita” (Lebedeff, 2010, p. 179).

Levando em consideração esse aspecto, concordamos com a argumentação de Lebedeff (2010), Oliveira (2006) e Joly (1996) de que a leitura de uma imagem vai além da percepção, uma vez que o reconhecimento dos elementos na composição da imagem não garante necessariamente que o leitor tenha conseguido interpretá-la. No contexto acadêmico, as autoras questionam a inadequação do uso de elementos visuais, quando estes são abordados apenas de forma lúdica, ilustrativa e desvinculada de uma “gramática visual” (Lebedeff, 2010, p. 179).

Com vasta experiência no campo do letramento visual para surdos, Lebedeff (2006) explana suas considerações após conduzir uma pesquisa com uma professora surda de EJA. A autora destaca, entre as estratégias, a aplicação da visualidade nas práticas pedagógicas, o uso de imagens em movimento e estáticas, e a utilização de elementos visuais com o apoio de recursos tecnológicos, visando abranger aspectos subjetivos da cultura dos alunos. Isso vai além das experiências linguísticas, incluindo o uso de “apelidos ou nomes visuais, metáforas visuais, imagens visuais, humor visual, definição do tempo por meio de representações visuais, entre outras formas de significação” (Lebedeff, 2006, p. 13).

No contexto da educação de surdos, esse campo de estudo tem proporcionado ganhos inimagináveis. De acordo com Skliar (1999, p. 11), a “experiência visual envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo cultural etc.”.

Objetivos da pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar as características imagéticas presentes nos materiais didáticos de um curso com alunos surdos incluídos no Ensino Médio integrado de uma instituição federal de ensino localizada no Rio de Janeiro. Para isso, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: refletir sobre a educação profissional de alunos surdos e a oferta de ensino na EJA no Rio de Janeiro; compreender o conceito de material didático e as propostas curriculares direcionadas a estudantes surdos na EJA-EPT do Ensino Médio; estudar sobre visualidade, linguagem visual, pedagogia visual, letramento visual e a Gramática do Design Visual (GDV), com o intuito de compreender diferentes técnicas de leitura de imagens; e analisar a forma como os elementos imagéticos se apresentam nos materiais didáticos das disciplinas de cunho profissional, utilizados entre 2017 e 2021 por estudantes surdos em uma Instituição Federal de Ensino Médio técnico do Rio de Janeiro.

Metodologia

Adotamos procedimentos metodológicos fundamentados na abordagem qualitativa, baseando-nos em Minayo (2010) e Gil (2021), que buscam responder questões específicas nas Ciências Sociais, aprofundando-se no “mundo dos significados” como parte da realidade social (Minayo, 2010, p. 22).

Destacamos a proximidade profissional da pesquisadora com o contexto institucional da pesquisa, na qual atua como Tilsp desde 2016 e com o público de EJA na Educação Profissional Tecnológica (EPT) desde 2017. Em casos em que há familiaridade com o contexto de pesquisa, foi necessário adotar uma postura de distanciamento para compreender e questionar os dados coletados, seguindo a orientação de Velho (1978, p. 41):

Posso estar acostumado, como já disse, com uma certa paisagem social onde a disposição dos atores me é familiar, a hierarquia e a distribuição de poder permitem-me fixar, grosso modo, os indivíduos em categorias mais amplas. No entanto, isto não significa que eu compreenda a lógica de suas relações. O meu conhecimento pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos, estereótipos. Logo, posso ter um mapa, mas não compreendo necessariamente os princípios e mecanismos que o organizam.

Os documentos analisados consistiram em 2 materiais didáticos digitais, anexados a um questionário virtual, nos quais os docentes das disciplinas técnicas de um curso de Proeja participaram de forma voluntária. Optamos por utilizar esse tipo de documento, uma vez que

acreditamos que o corpo docente, técnico-pedagógico e demais responsáveis pela inclusão escolar nesse IF de ensino estejam em um processo de aprimoramento das práticas pedagógicas com acessibilidade⁷ linguística.

Durante o processo de investigação, fomos afetados pela pandemia da Covid-19, uma terrível fatalidade que interferiu no cotidiano dos sujeitos, da instituição de ensino, da pesquisadora e dos órgãos responsáveis pela autorização da pesquisa. Além disso, adaptamos nossa abordagem para o formato virtual ao lidar com os interlocutores da pesquisa.

A aplicação da técnica de coleta de dados por meio de questionário virtual proporcionou facilidade no planejamento e na organização das perguntas, compartilhamento e acesso do material, baixo custo de investimento e utilização de *software* gratuito. Tanto Marconi e Lakatos (2017) quanto Gil (2021, p. 138) destacam as qualidades dessa técnica, que

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Porém, os desafios encontrados incluíram o baixo índice de adesão e a insegurança de outros participantes, bem como a possibilidade de influência externa nas respostas. Além disso, o autor (GIL, 2021, p. 138) menciona outros fatores negativos dos questionários, tais como:

- a) exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação; b) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas; c) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas; d) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra; e) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos; f) proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito pesquisado.

Ao compreender previamente os pontos positivos e negativos, levamos esses fatores em consideração durante a elaboração das perguntas abertas e fechadas, bem como na abordagem inicial com os sujeitos desta investigação. Portanto, enviamos um e-mail apresentando os pesquisadores envolvidos e o programa de pós-graduação filiado a esta pesquisa, os objetivos, a relevância da pesquisa, o código de autorização do comitê de ética e pesquisa, além do prazo de vigência do questionário.

Como o problema de pesquisa gira em torno do material didático, o questionário virtual desempenhou um papel coadjuvante na análise de dados. Mesmo assim, seguimos alguns critérios na construção das 18 perguntas do tipo aberta e fechada, que incluíam dados individuais, contato telefônico, *campi* de atuação, formação inicial, continuada e específica na educação de surdos, produção de material bilíngue (Libras-Português), disciplinas técnicas e avaliação docente sobre as imagens presentes nos materiais, além da inclusão de um link para

⁷ Nosso objetivo nessa pesquisa não pretende aprofundar as discussões sobre acessibilidade linguística para surdos, porém, levantamos situações que estão alinhadas na concepção de direitos humanos.

acesso aos materiais didáticos utilizados com estudantes surdos entre 2017 e 2021.

As análises se concentraram nas imagens retiradas de uma videoaula e de um jogo chamado de QuizzClassRoom Libras. Para cada material, selecionamos três capturas de telas. A partir disso, examinamos a relação entre a imagem e o observador com base na metafunção interacional (Kress; Van Leeuwen, 1996) e a relação entre os elementos da imagem com base na metafunção composicional. Isso significa que as categorias de análise foram: contato, distanciamento social, perspectiva, modalidade, valor informativo, enquadramento e saliência.

Organização dos capítulos

O primeiro capítulo desta dissertação aborda as tensões relacionadas à modalidade EJA-EPT e à inclusão de surdos no Estado do Rio de Janeiro. Essas questões são discutidas com base em dados estatísticos, estudos e pesquisas que problematizam o acesso e a permanência dos estudantes, além de reflexões sobre o conceito de inclusão e exclusão, e a estruturação do ensino de acordo com a educação bilíngue na rede federal. Diversos autores são referenciados, incluindo Arroyo (2006), Brasil (1996; 2000a; 2000b; 2002; 2005; 2006; 2007; 2010; 2012; 2014; 2015; 2021a; 2021b), Curione (2022), Di Pierro (2017), Fernandes (2008; 2003), Gouveia (2018), Henrique (2018), Lopes (2007), Miranda (2016), Moura (2007), Moura e Henrique (2012), Quadros e Cruz (2011), Quadros (2003, 2011), Ramos (2010), Sales (2019), Skliar (2010), Veiga-Neto e Lopes (2011), Ventura e Oliveira (2020).

O segundo capítulo aborda reflexões sobre o material didático na EJA-EPT para alunos surdos. Serão abordados aspectos relacionados ao currículo educacional na educação profissional e bilíngue para turmas com estudantes surdos e não surdos. O capítulo foi estruturado com base em Arroyo (2011), Brasil (2006; 2021b), Castro (2021), Fiscarelli (2008), Freitas (2007), Lopes (2007), MEC/DIPEBS (2022), Mello (2010), Ramos (2008; 2010), Sales (2019) e Viana (2017).

O terceiro capítulo apresenta temas que dialogam com o objeto desta investigação, como o conceito de língua e linguagem, Libras, visualidade, imagem, letramento visual e as metafunções da Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (1996), vinculando-os aos aspectos culturais dos sujeitos surdos no contexto educacional. A base teórica abarcou os estudos e percepções Brasil (2009), Campello (2008), Cunha (2017), Dondis (2015), Kress e van Leeuwen (1996), Lopes (2007), Mitchell (2019), Perlin e Strobel (2014), Skliar (1999; 2010), Strobel (2008) e Wileman (1993).

O quarto capítulo reflete sobre a pesquisa qualitativa com análise de imagens e detalha os aspectos metodológicos, a abordagem de pesquisa, o método, as técnicas de coleta e o processo de análise de dados. Considera-se o alinhamento entre o problema, as perguntas e os objetivos dessa investigação a partir de Bardin (1977), Gil (2021), Gouveia (2018), Ludke e André (1986), Marconi e Lakatos (2017), Torres, Alves e Costa (2020) e Velho (1980).

O quinto capítulo apresenta as duas catalogações dos materiais didáticos obtidos na pesquisa de campo, descreve o perfil profissional dos interlocutores, a opinião deles sobre o material didático para surdos e as imagens utilizadas. Nele, analisamos os dados com base nos fundamentos da metafunção interacional e composição da Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (1996).

Após o processo de verificação e interpretação dos dados, concluímos que a função interacional objetiva resultados mais decisivos no diálogo entre leitor e representação visual. Os destaques no olhar, na expressão facial dos personagens representados e na inserção da Libras foram as evidências de maior relevância nos dois materiais didáticos. No quesito composicional, as cores abordadas no jogo e a organização das informações na videoaula ficaram em segundo plano. No entanto, foi possível identificar esses elementos que facilitam a aprendizagem e desenvolvem o letramento visual a partir do estudo da Gramática do Design

Visual (GDV). Portanto, aplicar leituras de imagens favorece diretamente a percepção de informações em aulas práticas em laboratórios e em materiais didáticos digitais.

1 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SURDOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA REDE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

O objetivo principal deste capítulo é evidenciar as questões que envolvem a inclusão de alunos surdos na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), apresentando as modalidades de ensino, dados estatísticos sobre matrículas, abandono e conclusão de curso nos Institutos Federais do Rio de Janeiro (IF's), bem como refletir sobre seus encaminhamentos legislativos e teóricos.

Para isso, inicialmente propomos destacar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da educação básica, com fundamento na legislação brasileira e nas características educacionais voltadas para os sujeitos de direitos que, em sua maioria, estão ligados à classe trabalhadora, buscando a formação profissional para o exercício pleno da cidadania.

Os movimentos sociais sempre impulsionaram e continuam fortalecendo a EJA como modalidade na educação básica. No âmbito das normativas internacionais, a modalidade foi incentivada na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948; nas resoluções do Conselho Econômico e Social da Assembleia Geral das Nações Unidas de 1990; na Declaração Mundial da Educação para Todos de 1990; as V e VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia) em 2010 e 1997, promovidas pela Unesco; na Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos de 1997; no Fórum Mundial de Educação para Todos: o Compromisso de Dakar de 2000; e na Declaração do Milênio das Nações Unidas de 2000, em Nova York.

Na esfera nacional, a luta pela legitimação da EJA por força dos diversos movimentos sociais e por contribuição de pesquisas científicas atreladas à educação na cidade, no campo, na universidade, dentre outros⁸, ocorreu com a oficialização da modalidade na Constituição da República Federativa do Brasil em 1988; com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996; norteadas também pelo Parecer de n. 11/2000, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; com o Plano Nacional de Educação de 2001; o Decreto n. 5.478/2005, que implementa o Proeja de nível médio nos IF's, normativa que foi revogada no ano seguinte pelo Decreto n. 5.840/2006, que instituiu, no âmbito federal, o Proeja; na Lei n. 11.741/2008, que redimensiona e institucionaliza ações para a educação profissional técnica de nível médio, a EJA e a educação profissional e tecnológica; e, com outros documentos que se ocupam de orientar os sistemas e redes de ensino, como a Resolução n. 2 e n. 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; a Resolução de n. 3, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a EJA sobre a duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, idade mínima e certificação nos exames de EJA e de EJA ofertada no formato de educação a distância.

A Constituição Federal de 1988 representa um marco na legitimação e reconhecimento dos sujeitos da EJA ao considerar, em seu artigo 205, a educação como direito de todos e a obrigatoriedade escolar na legislação brasileira “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa,

⁸ No crivo histórico, os movimentos sociais, as campanhas, os projetos, os programas e os planos governamentais como: Educação de Jovens e Adultos; Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos; Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo; Movimento de Cultura Popular; Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler; Movimento de Educação de Base; Projeto Piloto de Educação Popular; Programa Nacional de Alfabetização; Cruzada ABC; Movimento Brasileiro de Alfabetização; Plano Decenal Educação para todos; Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania; Campanha de Educação Popular na Paraíba, foram desenvolvidos antes da reformulação da LDB de 1996.

seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A legislação estabelece a educação como dever prioritário do Estado, no exercício do direito público subjetivo e para a cidadania, no qual todos podem ter acesso à educação pública independentemente da idade.

Com a premissa de assegurar a formação comum, a Lei n. 9.394/1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 37, estabelece princípios e finalidades da Lei, visando o desenvolvimento educacional e social dos educandos (Brasil, 1996). Portanto, a EJA tornou-se modalidade de ensino na educação básica, nas etapas de Ensino Fundamental e Médio, destinado aos cidadãos que não tiveram acesso ou continuidade na escolarização na idade própria (Brasil, 1996).

No ano 2000, foi homologado o Parecer do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n. 11, apresentando diretrizes e orientações aos sistemas de ensino para adequação dos princípios e funções da EJA, frisando-se o fomento na criação de um modelo pedagógico, contemplando situações do cotidiano para satisfazer os interesses e necessidades da aprendizagem (Brasil, 2000). Essas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos de 2000, mais conhecida como parecer Jamil Cury, deixam como legado a necessidade de observarmos as funções da EJA para além da alfabetização de jovens e adultos. A normativa desempenha o compromisso reparador, equalizador e emancipador e, no âmbito de sua função reparadora, propõe a igualdade como princípio fundamental, a restauração do direito que foi negado a muitos e a oferta de uma educação de qualidade, para legitimar “um bem real, social e simbolicamente importante” (Brasil, 2000, p. 6). Além disso, a busca por reparação relembra como os sujeitos da classe trabalhadora foram atingidos por preconceitos, estigmas⁹ e segregações atribuídos

pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as conseqüências desta realidade histórica. Disto nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais (Brasil, 2000, p. 6).

Essa função busca por contextos sociais justos, democráticos e cada vez menos desiguais em todo território nacional, a fim de (re)inserir os cidadãos jovens, adultos e idosos que não receberam a oferta de ensino na idade recomendada por razões de reprovação, evasão, trabalho para subsistência e motivos outros que os impediram de finalizar a educação básica. Em vista disso, a reparação corretiva da EJA permite instrumentalizar os sistemas de ensino para a formação desses sujeitos no mundo do trabalho e na vida social porque a relação igualdade e desigualdade está diretamente relacionada ao trabalho. Contudo, os que são “privados do saber básico, dos conhecimentos aplicados e das atualizações requeridas podem se ver excluídos das antigas e novas oportunidades do mercado de trabalho e vulneráveis a novas formas de desigualdades” (Brasil, 2000, p. 8).

Em sua função equalizadora, a educação é a chave angular para a cidadania, com a premissa de desenvolver habilidades e competências nos processos formativos formais e não formais, considerando que todos os espaços possibilitam experiência e aprendizagem. A EJA, por sua vez, não se limita à alfabetização e a formar leitores de diversas linguagens para o âmbito do trabalho e da cidadania, apesar de serem aspectos fundamentais para a integração socio-histórico-cultural. Nesse sentido, a consciência e ações para a equidade podem resultar na distribuição de bens sociais para “garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas” (Brasil, 2000, p. 9). Para o acesso e a

⁹ Relacionados a mulheres, pobres, negros, pessoas com deficiência, transtornos, indígenas, surdos, privados de liberdade dentre outros.

permanência desses estudantes, devem ser ofertadas múltiplas oportunidades de ensino, pois esses sujeitos são alvos de preconceito e estigma ao longo da fragmentada escolarização, por isso

os termos “jovens e adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito (Brasil, 2000, p. 11).

A função qualificadora da EJA compreende proporcionar a construção do conhecimento e a sua atualização de forma permanente no desenvolvimento do aluno enquanto ser humano. Nessa perspectiva, são necessárias inúmeras ações, dentre elas o fomento em prol das instituições de pesquisa e de ensino na produção de objetos de aprendizagem específicos e metodologias para que sejam “permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos da comunicação” (Brasil, 2000, p. 11). Então, a EJA possui o perfil qualificador porque:

Dentro deste caráter ampliado, os termos “jovens e adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito (Brasil, 2000, p. 11).

A valorização dos sujeitos da EJA reflete a pluralidade no sentido mais amplo, assim como a modalidade de Educação Bilíngue para surdos em função dos perfis discentes e docentes, com faixas etárias diversas, com experiências de vida e profissional. Por isso percebemos a relevância de aprofundarmos sobre o acesso à escolarização na EJA-EPT com estudantes surdos incluídos, na tentativa de apresentar o contexto educacional.

Na busca por uma compreensão mais apurada sobre o cenário da educação de jovens e adultos surdos no EM na EJA-EPT no estado do Rio de Janeiro, propomos apresentar dados gerais e recentes sobre o quantitativo de estudantes surdos matriculados, concluintes e que abandonaram o Proeja de EM. Assim, nos subtópicos seguintes refletiremos algumas possibilidades para inclusão desse estudante no viés legislativo e pedagógico.

1. 1 O Proeja e as Discussões Políticas

A implantação do Proeja ocorreu por meio do Decreto n. 5.840/2006 como aporte de política pública de inclusão educacional, inicialmente ofertado em Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais. O programa promove cursos de formação tecnológica para alunos trabalhadores que desejam concluir a educação básica e adquirir a formação profissional articulada com o Ensino Fundamental e Médio de forma integrada ou concomitante e tem como projeto “não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social” (Brasil, 2007, p. 6). Assume-se como pontos de ancoragem para as discussões a seguir a premissa que o Proeja tem como base características, princípios e didáticas relativas à EJA e EPT no EM.

Os investimentos governamentais direcionam a educação básica à rede de ensino municipal e estadual e a educação profissional¹⁰ à rede de ensino federal. No que se refere à educação pública nos IF's, observamos que historicamente são legitimados como “a elite da educação”. Autores como Moura e Henrique (2012), Ramos (2010; 2008) e Moura (2007) apontam desafios na estruturação e execução da EJA-EPT, como o preconceito perante a diversidade dos sujeitos, reprodução linear da educação regular, currículos articulados com a formação profissional e outros.

Compactuamos com a visão desses autores quando incitam por uma educação incorporada nas práticas sociais e políticas, com projetos articulados às diferentes áreas do conhecimento e vinculados às diferenças culturais e educacionais dos sujeitos e dos contextos de ensino, como a educação inclusiva, a EJA no espaço prisional, a educação do campo, com refugiados e outros.

Admitimos que a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi),¹¹ gerou descontinuação de ações e projetos articulados às legislações de inclusão em todos quesitos do sistema educacional. Dentre essas ações, a transferência da alfabetização de adultos para a Secretaria de Alfabetização (Sealf), cuja especialidade é o público infantil; e a Lei n. 9.759/2019, que oficializa o término de vários colegiados nacionais, como a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Cnaeja). Ademais, as articulações na educação inclusiva foram interrompidas, e gerou um desgaste nas estruturas e no sistema educacional brasileiro.

A partir do viés da EJA-EPT, a contrarreforma do EM, por meio da Lei n. 13.415/2017¹², não explicita a EJA no texto, mas encaminha uma estruturação que enfraquece o Proeja, o que Henrique (2018, p. 289) afirma é a aniquilação da “ideia de integração e vai de encontro ao direito de educação básica comum e igual para todos. Além disso, nega aos jovens e adultos o que, historicamente, já lhes foi negado: o direito a uma educação que lhes permita inserção social e no mundo do trabalho”. Chamamos atenção para outros pontos tensionadores para a EJA-EPT, tais como a ausência da aplicabilidade percentual de vagas¹³ destinada ao Proeja nos IF's; a precarização dos processos educativos quando se reduz e encerra a oferta de cursos integrados na educação básica, e por vezes substituindo-os por cursos profissionalizantes de curta duração no formato de Formação Inicial e Continuada (FIC); e a desconsideração de propostas de cursos e níveis mais complexos para os sujeitos da EJA-EPT.

¹⁰A Educação Profissional Tecnológica (EPT) é assegurada pela LDBEN (Brasil, 2016). As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2021), em seu Art. 4º apresenta os seguintes formatos: “I - qualificação profissional, inclusive a formação inicial e a formação continuada de trabalhadores; II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio, incluindo saídas intermediárias de qualificação profissional técnica e cursos de especialização profissional técnica; e III - Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação, incluindo saídas intermediárias de qualificação profissional tecnológica, cursos de especialização profissional tecnológica e programas de Mestrado e Doutorado profissional” (Brasil, 2021).

¹¹A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão foi um importante órgão federal com muitos objetivos, dentre eles o compartilhamento de conhecimentos e conteúdos na formação continuada de docentes, elaboração de produtos pedagógicos de acordo com as singularidades de cada modalidade de ensino. Mais especificamente sobre os sujeitos e contexto da presente pesquisa, é evidente a grande contribuição da Secadi na educação bilíngue para surdos e na EJA-EPT.

¹²Reformulação do Ensino Médio viabilizada pela Lei n. 13.415/2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: out. 2022.

¹³O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) identificou que 51,2% da população brasileira acima de 25 anos, ou seja, 69,5 milhões de pessoas não terminaram a Educação Básica (IBGE, 2019). Na Plataforma Nilo Peçanha, registrou em 2019, 3,2% de vagas destinadas ao Proeja na Rede Federal, porém o Decreto 5.840/2006 regulamenta a obrigatoriedade do percentual de 10% de vagas (PLP, 2019).

1.1.1 Análise geral de matrículas e concluintes entre 2017 a 2021 na rede federal do Rio de Janeiro

A partir da legislação vigente (Brasil, 2021), a Educação Profissional Tecnológica (EPT), uma modalidade educacional que atravessa todos os níveis no sistema educacional brasileiro, de modo integrado às outras modalidades de educação, com enfoque no trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha¹⁴, entre 2017 e 2021 o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, o Instituto Federal Fluminense e o Colégio Pedro II totalizaram 15 unidades de ensino Federal, distribuídas no estado do Rio de Janeiro, e ofertaram 7 cursos diferentes como: Técnico em Administração, Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, Técnico em Eletrônica, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Logística, Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Segurança do Trabalho, distribuídos em diferentes regiões do estado conforme a demarcação no Mapa 1:

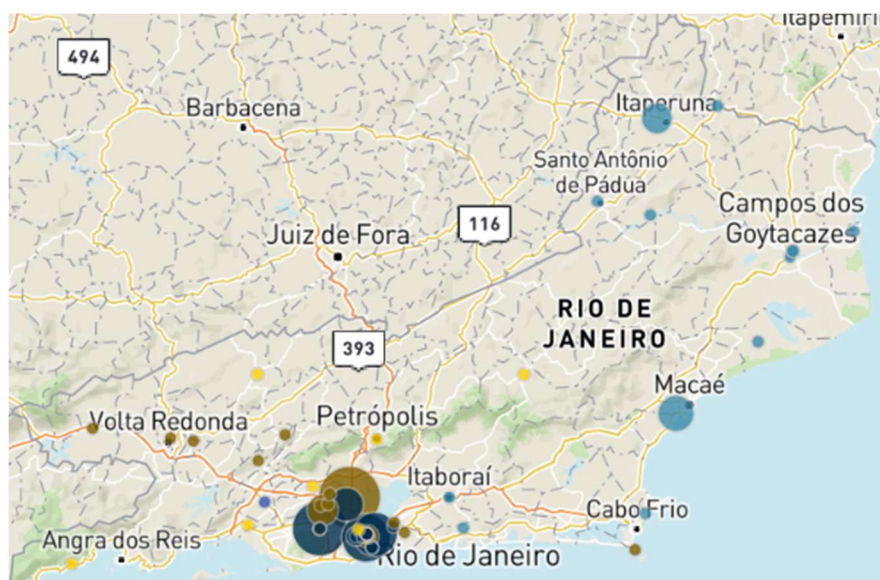


Figura 1 - Mapa 1: Estado do Rio de Janeiro e unidades de Proeja entre 2017 e 2021

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2021).

Esses índices de matrículas nos últimos 5 anos formata um panorama geral e o fluxo de ingressantes no Proeja no estado do Rio de Janeiro. Com base na Tabela 1 é possível perceber que os cursos ofertados no programa registraram 9.509 matrículas. Ao organizar os dados por Instituto Federal, identificamos que 47% dessas matrículas corresponderam ao Colégio Pedro II, 27% corresponderam ao IFF e 26% corresponderam ao IFRJ. Sobre os concluintes, a ordem inverteu para 60% no Colégio Pedro II, 22% no IFRJ e 18% no IFF.

¹⁴ Segundo o site do Ministério da Educação a PNP armazena, coleta, valida e dissemina dados estatísticos sobre equipe discente, docente, técnicos administrativos, investimentos utilizados em todas as unidades da Rede Federal, sob monitoramento da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC).

Tabela 1 - Instituições que promovem o Proeja e dados relativos às matrículas e concluintes no período de 2017 a 2021

INSTITUIÇÃO, QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS E CONCLUINTES NO PROEJA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO		
Instituição	Matrículas	Concluintes
CPII	4503	551
IFF	2588	161
IFRJ	2418	204

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2021).

No que concerne esse assunto, ressalta-se que o público envolvido está sob os fundamentos da EJA, que propõem o respeito à diferença dos sujeitos, mas, contraditoriamente, a modalidade sofre inúmeros ataques, que tentam diminuir a sua oferta (Gouveia, 2018), como o incentivo à certificação do ensino fundamental e médio a partir do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), nos quais alunos são avaliados somente por um exame de cunho emergencial e não por um processo qualitativo de ensino-aprendizagem. Infelizmente, por vezes, a escolha pelo exame, em função de uma rápida certificação, substitui a formação na educação básica. Esse cenário de precarização da oferta de ensino contribui para a segregação de oportunidades acadêmicas, sociais e culturais.

Após as descrições e análise dos dados, afirmamos a escassez da função qualificadora nos contextos de ensino público da EJA-EPT. O abismo entre o quantitativo de matrícula e vaga no Proeja RJ no EM integrado apresenta a posição institucional no que tange aos baixos índices de matrículas que “na maior parte das vezes se concentra na superficialidade da baixa procura pelos candidatos ou na evasão ‘natural’ dos discentes” (Gouveia, 2018, p. 53). Vale ressaltar que o previsto pelo Decreto que institui o Programa, no artigo 2º, define o percentual mínimo de “dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior” (Brasil, 2006), porém os dados encontrados não corresponderam à determinação oficial e registraram um decréscimo de vagas nesse período.

Ainda na Tabela 1, identificamos apenas 916 alunos que finalizaram o Proeja ao longo dos cinco anos; também observamos a diminuição de curso integrado ao EM e de concluintes, entre os IF’s, isso indica que mesmo os ingressantes mais novos desistam do programa pela complexidade estrutural, procedimental e burocrática, por vezes não são contemplados com projetos de reforço escolar, assistência estudantil, alimentação e proposta curricular coerente aos sujeitos e contextos. Essa realidade nos remete à reflexão de Gouveia (2018, p. 53), quando cita “a continuidade de um tratamento histórico marginal aos sujeitos jovens e adultos trabalhadores” na Rede Federal.

Nosso objetivo nesta sessão foi citar algumas discussões em torno da oferta, procura e permanência de discentes na EJA-EPT no estado do Rio de Janeiro. Em função da ausência de dados sobre matrícula, abandono e concluintes surdos na PNP, apontaremos, na próxima seção, dados coletados por meio de um questionário aplicado com os coordenadores de cursos de EM integrado do Proeja, cujas participações de caráter voluntário foram essenciais para entender minimamente o quantitativo desses estudantes em novos espaços educativos após atualização da Lei de Cotas (Brasil, 2012, 2016).

1.1.2 O Ensino Médio na rede federal: índices de acesso e permanência de estudantes surdos no Proeja

Essa pesquisa não tem como foco o levantamento de informações sobre a inserção do público surdo em todas as instituições federais e estaduais nas modalidades integradas e concomitantes no Ensino Médio no Rio de Janeiro. Desde a criação dessas instituições, a inserção na formação profissional se dá, na maioria das vezes, por meio de processo seletivo e para concorrer à vaga é necessário o pagamento da taxa de inscrição e avaliação por meio de uma prova. A partir dessa configuração publicamente divulgada, esse tipo de seleção nos leva a considerar que, em função da baixa escolaridade e inacessibilidade linguística na prova, poucos surdos ingressam nessas escolas historicamente reconhecidas pela elitização no ensino.

É relevante destacar a recente aplicabilidade de provas em Libras em exames de seleção. Segundo a Agência Brasil¹⁵ a primeira prova de grande escala em território nacional para o ingresso à formação profissional foi no ano de 2017, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Até o momento nota-se que, na maioria dos concursos com candidatos surdos, a alternativa oferecida é a tradução de sentenças curtas e termos específicos, do português para a Libras, o que difere da prova inteira estar na língua de instrução dos candidatos surdos que são sinalizantes. Portanto, supomos que nos próximos concursos e processos seletivos, das escolas de formação profissional tecnológica e demais instituições no Rio de Janeiro, adotem a acessibilidade¹⁶ a fim de promover a seleção de modo equânime.

Com relação à modalidade estudada nesta pesquisa, verificamos na Plataforma Nilo Peçanha (PNP) três IF's em 15 *campi* que ofertaram cursos de Proeja no estado do Rio de Janeiro. Nesse período contabilizamos 9.741 estudantes matriculados e 916 concluintes entre 2017 e 2021. Com apenas esses dados poderíamos analisar e retirar detalhadamente várias informações, sob, por exemplo, o viés do abandono escolar, uma vez que o número de concluintes não chega a 10% de matriculados e a quantidade mínima de vagas exigida por Lei. Porém, apontaremos mais à frente a desproporcionalidade entre o quantitativo de estudantes surdos e ouvintes na EJA-EPT.

Notamos na mesma plataforma que entre 2017 e 2021 ocorreram mudanças, como a extinção da oferta de Proeja nos *campi* Pinheiral e Arraial do Cabo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro e a implantação de um curso no Instituto Federal Fluminense do *campus* Macaé. Também observamos a diminuição de cursos integrados ao EM na EJA-EPT para implantação de cursos de curta duração no formato de Formação Inicial e Continuada (FIC).

Na busca pelos índices de estudantes surdos na Rede Federal do Rio de Janeiro, principalmente na EJA-EPT, não foi encontrada nenhuma informação na PNP. Contudo, Galasso e Esdras (2018) afirmaram por meio de dados dos Censos da educação básica entre 2010 e 2016, realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e divulgados pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que 3 alunos realizaram matrícula e se formaram na “EJA - curso técnico” em todo estado.

Com esse propósito, após a identificação dos IF's e *campi* na PNP solicitamos autorização das Pró-reitorias de Ensino do Pedro II, do IFF, do IFRJ e da Fiocruz e convidamos os 15 coordenadores de Proeja para participar de um questionário¹⁷ formado por

¹⁵ Reportagem sobre a prova em vídeo Libras no ENEM 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-06/mec-aplicara-pela-primeira-vez-videoprovas-em-libras-no-enem>. Acesso em: 12 out. 2022.

¹⁷ Para iniciarmos a coleta de dados, recorreremos à Plataforma Brasil para validar e autorizar a aplicação da pesquisa de forma oficial. Só após o aceite do comitê de ética prosseguimos nas etapas seguintes. Primeiro

perguntas objetivas sobre o tipo de curso ofertado, quantitativo de matrículas, concluintes e abandono de estudantes com surdez, deficiência auditiva e surdocegueira durante o ano escolar entre os anos de 2017 e 2021. Após o período de aplicação do formulário online, 13 coordenadores de 12 *campus* participaram, sendo eles: no IFF os *campi* Guarus¹⁸, Itaperuna, Macaé e Quissamã; no IFRJ os *campi* Duque de Caxias, Nilópolis, Rio de Janeiro e São Gonçalo; no Pedro II os *campi* Centro, Engenheiro Novo e Tijuca II; na Fiocruz, na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

Entre os que participaram, 45,5% responderam que não receberam estudantes surdos no programa e 54,5% dos coordenadores mencionaram que receberam esses discentes em cursos técnicos, como manutenção e suporte em informática, eletrônica, logística e eletrotécnica. De acordo com o Gráfico 1 (Figura 2), aferimos a porcentagem de matrículas relacionadas aos cursos na rede federal no estado.

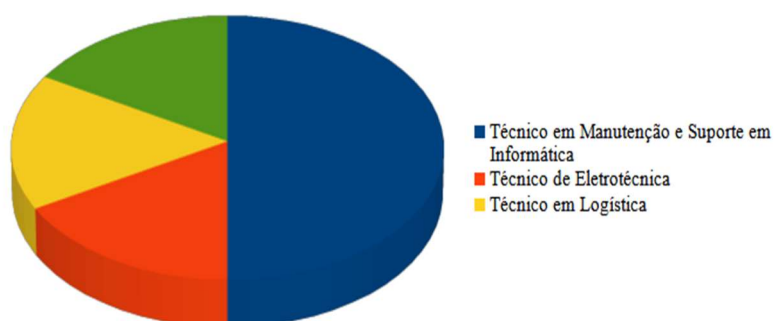


Figura 2 - Gráfico 1: Relação percentual de cursos de Proeja de Ensino Médio com estudantes surdos incluídos

Fonte: a autora, 2022.

Os dados coletados foram contabilizados por categorias, como matrículas por perfil, *campus*, curso técnico e IF's. Identificamos 25 matrículas na Rede Federal do Rio de Janeiro. Especificamente, ocorreram 21 matrículas no curso Manutenção e Suporte em Informática (MSI), 2 no curso Logística, 1 no curso Eletrotécnica e 1 no curso Segurança do Trabalho. Por outro lado, identificar os dados como alto ou baixo índice de matrícula requer uma pesquisa mais apurada, considerando o número de pessoas surdas na região, pois a maioria dessas matrículas estão localizadas na região Metropolitana e na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. Além disso, o interesse e o acesso por um curso técnico pode ser outro aspecto a ser analisado.

Podemos concluir, a partir dos dados mencionados na Tabela 2, a seguir, que desde a atualização da Lei de Cotas (Brasil, 2016), o curso Manutenção e Suporte em Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro tem recebido mais estudantes surdos e com deficiência auditiva do que o IFF e Pedro II. Supomos que esse

enviamos um *e-mail* solicitando autorização para aplicação do questionário a todas as Pró-Reitorias de Ensino de IF's, apontados na PNP como ofertantes de cursos de Proeja no Rio de Janeiro, os setores autorizam e encaminharam o convite para os coordenadores de cada *campus*. Nesse questionário atribuímos perguntas objetivas relativas ao ano escolar entre 2017 e 2021 sobre: matrícula, abandono e concluintes com surdez, deficiência auditiva e surdocegueira, nome do curso, IF e *campus*. A legitimação desse levantamento ocorreu com a assinatura do Termo de Consentimento de Livre Esclarecido e o acesso ao questionário a partir do e-mail institucional.

¹⁸ Esse *campus* ofertou dois cursos: Eletrônica e Meio-Ambiente.

aumento ocorreu após a mudança do processo seletivo, quando deixou de ser por meio de questionário avaliativo para sorteio eletrônico¹⁹ em 2019, com a possibilidade de inscrição, em ampla concorrência ou reserva de vagas para escolas públicas com cotas para os grupos étnico-raciais, valor mínimo de renda familiar e deficiência, além da ampla divulgação em escolas municipais e estaduais em torno dos bairros próximos e adjacentes aos *campi*.

Tabela 2 – Relação entre instituição, campus, cursos e matrículas de alunos surdos no Proeja de Ensino Médio no período de 2017 a 2021

MATRÍCULAS DE ESTUDANTES E CURSO							
Instituição	Curso	2017	2018	2019	2020	2021	Total
IFRJ	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	1	3	6	5	6	21
IFF	Técnico em Eletrotécnica	0	0	0	1	0	1
	Técnico em Logística	2	0	0	0	0	2
	Técnico em Segurança do Trabalho	1	0	0	0	0	1

Fonte: a autora, 2022.

No que tange ao perfil discente, o Gráfico 2, na sequência, informa que nenhum dos IF's representados possui estudante com surdocegueira na EJA-EPT, porém com deficiência auditiva encontramos seis matrículas no total, com destaque em 2021, com dois alunos. Já o quadro de surdos apontou oscilações com mínima de três estudantes em 2017 e máxima de cinco estudantes em 2018 e 2019. Mesmo assim, esse grupo minoritário linguisticamente cresceu em comparação aos demais mencionados na pesquisa.

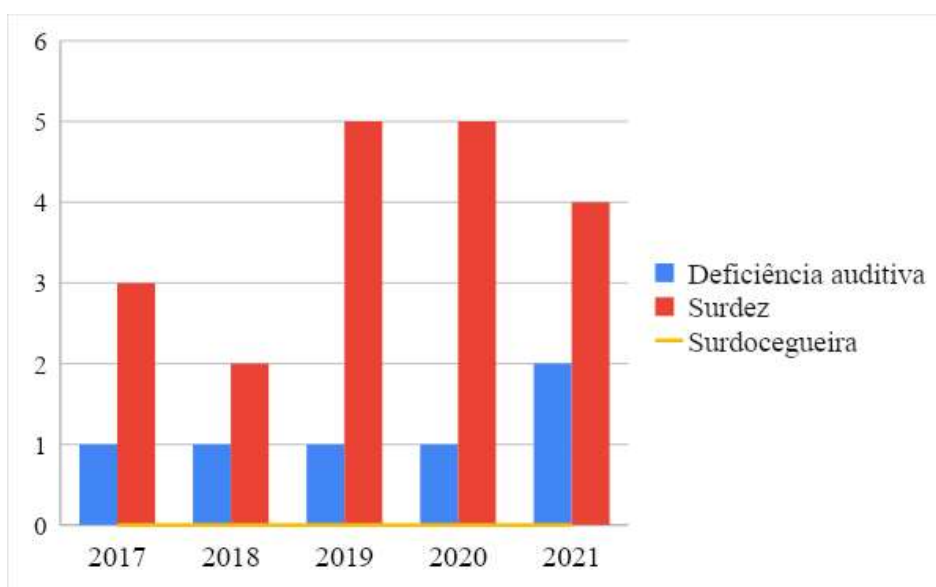


Figura 3 - Gráfico 2: Número de matrículas e perfil de alunos no Proeja no estado do Rio de Janeiro entre 2017 e 2021

¹⁹ De acordo com o Edital n. 42/2018 do IFRJ, o processo seletivo de 2018 determinava a participação em uma palestra e o preenchimento de um questionário avaliativo cujos pontos obtidos tinham caráter classificatório.

Fonte: a autora, 2022.

Entretanto, ao comparar o total de alunos apontados no PNL com os dados emitidos no questionário aplicado com os coordenadores do Proeja, percebemos que os estudantes surdos ainda não sabem da existência do programa e dos IF's. Essa desinformação impede que o acesso seja efetivado por toda a comunidade local e próxima aos *campi*, pois parte desses sujeitos moram em lugares periféricos e de classe econômica abaixo da média. Nesse sentido, os *campi* que ofertam o EM integrado a EPT na EJA são, para muitos, ainda uma novidade, por isso intensificar a publicidade do Proeja e a divulgação dos serviços prestados nessas unidades de ensino, ao nosso entender, requer uma intensa e contínua articulação entre associação de moradores, rede de ensino municipal e estadual.

Mesmo com baixo índice de matrículas, identificamos anualmente avanços e crescimentos desse fluxo. Parte dos discentes também é acometida por questões econômicas e, com o avançar da idade, precisam trabalhar para prover o sustento familiar. Muitos, ao se depararem com as dificuldades do mundo do trabalho, percebem o quanto a formação de nível básico e profissional é necessária. Apesar de um histórico marcado por injustiças e embora grande parte ainda não se reconheça como vítima de segregação social, alguns retomam os estudos por vários motivos.

No contexto de estudantes que concluíram o curso de Proeja, o resultado é surpreendente. Apenas três surdos finalizaram todos os trâmites da formação profissional integrada ao ensino médio na Rede Federal do Rio de Janeiro no período de 2017 a 2021. Esse dado nos leva a pensar nos desafios encontrados ao longo dessa formação; em instituições que experienciam os primeiros movimentos de inclusão para alunos surdos.

Chamamos atenção para os índices tão abaixo do esperado, hipoteticamente por identificar que essas escolas publicam editais de auxílio estudantil, projetos e bolsas de pesquisa divulgados somente em português, não condizente com o proposto na Lei n. 13.146/2015, art. 30, inciso sétimo, oficializando a obrigatoriedade em “tradução completa do edital e de suas retificações em Libras” (Brasil, 2015, p. 8). Além disso, a maioria dos professores de disciplinas técnicas e propedêuticas não têm formação inicial ou continuada nesse escopo de trabalho, então os primeiros alunos surdos a ingressarem nos IF's sentem a rigidez monolíngue e podem ou não incentivar os docentes a gerar as primeiras articulações didáticas no viés bilíngue (Libras e Português).

É inevitável não mencionarmos o índice de abandono. Jovens e adultos surdos têm um histórico marcado por desafios e rupturas educativas ao longo de sua escolarização, decorrência de muitas ausências. No âmbito familiar, os encaminhamentos necessários para o desenvolvimento global não ocorrem por falta de conhecimento, orientação, oportunidades e acesso em cursos gratuitos para aprender a Libras e utilizá-la desde a primeira infância. No viés escolar problematizamos a sistematização da inclusão com práticas pedagógicas, enraizadas na cultura oral do português. Por vezes, os educandos acreditam que o motivo de não compreenderem as informações e não prosseguirem nos estudos está relacionado à sua capacidade intelectual e individual enquanto aluno. Os casos de evasão e de reprovação desses discentes na rede pública de ensino têm relação com o despreparo e a inconsistência do sistema educacional não apropriada para a comunidade surda; fluência em Libras e formação didática dos profissionais envolvidos; aplicação das políticas públicas; financiamento para contratação de intérpretes, instrutores de Libras; e equipe pedagógica especializada (Fukushima; Moura, 2008). A partir desses apontamentos, sugerimos, na seção seguinte, a reflexão conceitual entre inclusão e exclusão educacional com enfoque nos estudantes jovens e adultos na formação profissional.

1.2 O Debate entre Inclusão e Exclusão na Formação Profissional em Instituições Historicamente Inacessíveis à Classe Trabalhadora

Para compreendermos as ações didáticas e as produções de materiais com aporte imagético e bilíngue relacionados a jovens, adultos e idosos surdos, é importante discutirmos conceitos como inclusão e exclusão. Para isso, refletiremos sobre a multiplicidade dos sujeitos da EJA e o posicionamento frente à inclusão e à exclusão educacional no viés dos Estudos Culturais.

Historicamente, a população brasileira enfrenta a dualidade e a disparidade entre a casa-grande e a senzala, o urbano e o rural, o litoral e o sertão, o grupo majoritário e o minoritário, o alfabetizado e o analfabeto, ou letrado e o iletrado, o ouvinte e o surdo. O público que frequenta a EJA é constituído por discentes²⁰ que não obtiveram condições, oportunidades sociais e financeiras para concluir os estudos quando criança ou adolescente. O parecer do CNE/CEB n. 15/2000 timidamente apresenta esses estudantes como:

mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub – representados nessa etapa da escolaridade (Brasil, 2000b, p. 9).

Para pensarmos a temática da diversidade²¹ dos sujeitos da EJA sob o binarismo inclusão e exclusão, seguiremos as reflexões de Veiga-Neto e Lopes (2011) e Lopes (2007) sobre a integração desses conceitos na EJA, na tentativa de desmistificar a padronização dos sujeitos e dos processos do ensino-aprendizagem. Para nós, a palavra inclusão tem caráter normativo, gera equívocos conceituais à sua aplicação na sociedade, amplia a generalização da terminologia. Também indicamos a urgência em compreender a palavra exclusão utilizada para se referir àqueles que, de alguma forma, estão à margem em função da estrutura social e de projetos neoliberais implicados, muitas das vezes, em ações de governo²² do Estado, agudizando desigualdades sociais.

Apesar disso, podemos olhar para outras direções, pouco observadas pelas comunidades escolares no espectro da inclusão, a fim de questioná-las e seguir na contramão da hegemonia ouvinte, uma vez que estas não se constituem na bondade existencial e sim em um processo que integra o sujeito na escola de uma forma excludente. Seguimos, portanto, o conceito de inclusão apontado por (Veiga-Neto; Lopes, 2011 *apud* Lopes, 2011, p. 6):

um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro, fundadas em uma divisão platônica das relações; também pode

²⁰ O termo “idade apropriada” é utilizado como referência na organização dos sistemas de ensino, nas etapas e prioridades postas na LDBEN (Brasil, 1996), porém adotamos outra forma de expressão, pois consideramos que idade adequada para se alfabetizar é de 0 a 90 anos no mínimo.

²¹ O sentido de diversidade aplicado neste trabalho segue a proposta da diferença cultural, sem demarcação hegemônica na relação entre poder, saber e identidades representados no contexto educacional.

²² Segundo Klein (2021, p. 71), o “analfabetismo, baixa escolaridade, associadas a outros fatores como deficiência e pobreza vêm sendo considerados como fenômenos a serem governados, exigindo dos representantes do poder público, das instituições não governamentais e das comunidades a implementação de ações que combinam reabilitação e prevenção. No âmbito do biopoder, são implantados mecanismos que articulam cálculos, medições, estimativas estatísticas, extraindo saber e definindo o campo de intervenção (Foucault, 2000b) sobre esses fenômenos que se constituem num risco ao desemprego, ao aprofundamento da situação de pobreza, à exclusão social”.

ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se auto representar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado. [...] pode ser entendida como conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar.

Consideramos como fator determinante nessa discussão frisar a ausência da problematização do conceito inclusão no âmbito educacional, pois, historicamente, a terminologia está ligada ao perfil disciplinar e de militância, tornando-se um princípio inquestionável, seja porque institucionalizada como inadequado à crítica ou por ser compreendida somente pelo viés dos direitos humanos e cidadania. Nas palavras de Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 7), “qualquer problematização que se pense fazer sobre as políticas e as práticas inclusivas logo é vista como uma posição autoritária, conservadora, reacionária”. A trivialização do termo inclusão gera um efeito pejorativo no viés ético e político ao reduzir o conceito como “princípio universal das condições de igualdade para todos a uma simples introdução ‘de todos’ [no] mesmo espaço físico” (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 9-10).

Em virtude disso, entendemos como significativo e relevante o grande fluxo de pactos, normativas, decretos e leis de escala mundial e nacional, por oficializar e mobilizar espaços igualitários. Para isso, precisamos estar atentos e aplicar a criticidade frente às atitudes no seio escolar. Caso contrário, essas normativas “podem ser mobilizadas para nada dizer, para estimular a discriminação negativa ou para promover fins que não nos interessam” (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 12).

Nesse viés, podemos ir além da terminologia de diferença por meio da vivência com o outro sem manifestações de poder e sim de alteridade. No caso, pensar na inclusão como campo de luta em que todos os sujeitos podem participar ativamente, com objetivo de promover o acesso à permanência e o êxito escolar para todos, inclusive aos surdos na EJA-EPT. Haja vista que as práticas educativas estão alinhadas à concepção e à compreensão das singularidades e identidades do outro, concordamos com Lopes (2007, p. 23) ao fundamentar o conceito de diferença:

Ser diferente é sentir diferente, é olhar diferente, é significar as distintas manifestações existentes dentro da cultura, é não ser o mesmo que o outro. Como sujeitos vivemos em sociedade, somos produzidos nas e pelas relações. É nas relações que nos constituímos e inventamos o outro. O outro – aquele que é diferente de mim – é produzido a partir daquilo que falamos sobre ele. O que falo, os nomes dos outros e os enquadramentos que ocupam são formas de identificação que eles carregam – são identidades.

Nos últimos anos em nosso país, normativas como a LDBEN e suas atualizações, a Declaração de Hamburgo, em 1997 e a Declaração elaborada na Conferência Nacional de Educação Básica, em 2008 contribuíram, inicialmente, para a discussão das diferentes identidades encontrada na EJA, sugerindo o crescimento de pesquisas em torno dessa temática.

Com objetivo de incluir os sujeitos, a legislação (Brasil, 2000) enfatiza que a EJA não pode ser vista com uma premiação, reduzindo seu valor apenas em função da oferta de ensino, assim como o Decreto n. 5626/2005 resgata também essa premissa e propõe a sistematização de metodologias de ensino-aprendizagem direcionadas aos sujeitos e a sua multi e interculturalidades. Ao delimitarmos as discussões na perspectiva da educação inclusiva bilíngue (Libras e Português) como direito social, público e igualitário na EJA-EPT,

escolhemos os Estudos Surdos²³ como um discurso epistemológico e político, visando problematizar a surdez nas estruturas sociais, culturais, econômicas e políticas, visualizando as diferentes maneiras de se relacionar com o outro e com o mundo, ou seja, “estudos que têm os sujeitos surdos em seu centro partem da compreensão da surdez como uma diferença que agrega, gera e alimenta tanto relações com outros surdos quanto tensões e diferenciações inventadas no interior do próprio grupo” (Lopes, 2007, p. 24).

Por muitos anos e até nos dias atuais, encontramos nas escolas o discurso cujo enfoque é a perda auditiva referente ao anormal, não eficiente, desviante, exótico, incomum. Tais narrativas são representações de poder sob a ótica da normalização dos corpos na dimensão clínico-medicalizadora. Entre os surdos, o forte apelo da patologização enfatiza intensamente os tratamentos orofaciais, o uso de próteses auditivas, cirurgia e implantes cocleares e o uso de tecnologias específicas para reabilitação, seguem um ritmo intenso à ciborguização²⁴ na padronização dos corpos surdos (Lopes, 2007).

O conceito de exclusão caminha em sentido oposto quando a participação de todos é desigual nos contextos sociais, considerando que parte dos indivíduos atua a favor do “seu próprio benefício, opera uma intervenção espúria, uma distribuição anômala – contra os interesses dos outros e contra a natureza do mundo” (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 8). O discurso da exclusão tem se direcionado a analfabetos, surdos, indígenas, moradores de rua e também àqueles que não aprendem os conteúdos estabelecidos e normatizados pelo sistema educacional. Nesse viés, Lopes (2007, p. 51) cita a concepção de surdez como deficiência atravessada em discursos sociais, políticos e educacionais proferidas por aqueles que

- olham para a surdez e para os surdos a partir de uma posição ouvintista. O que fazem para ‘imaginar-compreender’ esse ‘outro’ é projetar-se para seu lugar, mas sempre carregando suas próprias significações de ouvintes;
- olham a surdez como uma falta, um dano, um prejuízo à normalidade ouvinte.
- olham a surdez como a ausência da fala. ‘Não ter a fala’ pressupõe em uma sociedade oral, a mudez; dito de outro modo, pressupõe ‘ausência’ de pensamento ou, pelo menos, pressupõe que o surdo não tem o que dizer;
- por conhecerem um surdo, generalizam seus comportamentos e saberes para todos os surdos. Por exemplo, se a pessoa conhece um surdo que fala e faz leitura labial, parte do pressuposto de que todos os surdos podem falar;
- olham o surdo como se ele fosse um estranho, um estrangeiro.

Um dos fundamentos da educação inclusiva é o conceito de igualdade. Santos e Paulino (2008, p. 12) explicam que tornar as práticas educativas igualitariamente “não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas”. Outra concepção a ser desmistificada no processo é o “aluno-padrão”, cujas diferenças individuais e coletivas são ofuscadas pela visão hegemônica de perfil adequado de estudante, ao contrário dessa lógica. Os autores enfatizam, ainda, que cada sujeito deve ser valorizado de modo que as diferenças sejam consideradas não só na retórica, como também em todas as ações executadas nos ambientes bilíngues.

²³ Os Estudos Surdos ou *Deaf Studies* surgiram no Brasil a partir de estudos fundamentados por pesquisadores de vários países, destacando os do americano Stokoe (1960). Vinte anos depois, Stokoe publicou *Sign and Culture*, apresentando a relação entre comunidade, língua, comunicação e cultura. No Brasil, em 1980 as pesquisas foram feitas por psicólogos, filósofos, educadores e sociólogos na busca da compreensão de como a língua de sinais atravessava e reverberava as identidades dos sujeitos que a utilizavam.

²⁴ Essa terminologia, em resumo, se refere ao organismo cibernético, um tipo de hibridismo entre máquina e ser humano.

Os autores Castro (2021), Santos e Paulino (2008) e Fernandes (2003) especificam que o currículo e a avaliação são ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento da filosofia e da pedagogia instaurada na escola, que acima de tudo assumam e valorize as diferenças dos sujeitos como elemento cultural que constituem a escola e a sociedade. Fernandes (2003, p. 120) nos orienta a pensar na aplicabilidade da educação bilíngue para surdos, no viés linguístico

mas como política educacional assentada em diretrizes que priorizem uma pedagogia para surdos na educação linguística, na composição curricular, no envolvimento da comunidade surda na proposta pedagógica, na participação efetiva de profissionais surdos no processo educacional, no distanciamento de modelos clínicos que submeteram o acesso ao conhecimento, ao domínio da oralidade., na valorização das diferenças não como ato retórico, mas de fato político institucional.

Nesse sentido, destacamos e enfatizamos a surdez não pela significação da perda auditiva, mas como um marcador cultural primordial, movimento que significa desmistificar a lógica da surdez alinhada à concepção socialmente construída como deficiente ou incapaz, seguindo a premissa de uma orientação antropológica e culturalista²⁵.

A partir dessa perspectiva, o Decreto n. 5.626/2005 (Brasil, 2005) e os subsequentes estudos de Lebedeff (2017) propõem algumas ações para a inclusão de alunos surdos, recomendando, sobretudo, um processo de ensino-aprendizagem diferenciado para os discentes, visando “adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (Brasil, 2005).

Não pretendemos generalizar todos os desafios e barreiras ocorridos na educação inclusiva em função da não aplicabilidade do ensino bilíngue, mesmo ao ser viabilizado os recursos e os procedimentos necessários para aplicação do ambiente bilíngue escolar, outros desafios teórico-metodológica e político-ideológica deverão ser reavaliados para minimizar o abandono escolar (Fernandes, 2003) e outros fenômenos envolvidos tanto na EJA como na EPT.

Além disso, e segundo Castro (2021, p. 84), “existem indagações ainda sem respostas sobre como viabilizar a educação bilíngue em um espaço inclusivo, refletindo se realmente todo espaço inclusivo é bilíngue e vice-versa”. Nesse sentido, enfatizamos que há necessidade de pesquisas científicas cuja inclusão de alunos surdos e não surdos na EJA-EPT na modalidade bilíngue sejam contemplados por estudos cada vez mais profundos quanto a sua aplicabilidade. Como a discussão envolve três modalidades de ensino, entendemos que a inclusão está para além das diferenças culturais e linguísticas dos sujeitos surdos e, portanto, que a formação continuada deve ser instaurada como base da organização e da articulação dos sistemas de ensino.

Ao compreender o contexto multicultural entre jovens e adultos surdos na EJA-EPT, podemos sugerir como estratégia de inclusão a inserção de novos olhares direcionados à metodologia de ensino, contemplando o uso de diferentes linguagens nos objetos de aprendizagem com aporte bilíngue (Libras e Português), identificando e considerando as singularidades e características didático-pedagógicas e as modalidades de ensino envolvidas no processo formativo.

²⁵ Sobre a orientação culturalista nesse debate: “os estudos que tem os sujeitos surdos em seu centro [e] partem da compreensão da surdez como uma diferença que agrega, gera e alimenta tanto relações com outros surdos quanto tensões e diferenciações inventadas no interior do próprio grupo” (LOPES, 2007, p. 24).

1.2.1 Reflexões sobre o lugar da educação inclusiva bilíngue na formação profissional de estudantes surdos em um dos IF's do Rio de Janeiro

A seguir, discutiremos acerca do arcabouço normativo na intenção de destacar tensões e possibilidades que podem instrumentalizar e organizar um sistema educativo para alunos surdos na EJA-EPT. Em função disso, acreditamos na contribuição de regimentos, diretrizes, decretos e pareceres para o direcionamento e indicação de novas práticas educacionais, pois sabemos que o amparo legislativo não define as inúmeras ações correspondentes ao acesso e à permanência dos estudantes. Além disso, alguns documentos estão ultrapassados em comparação aos apontamentos científicos, originários das pesquisas acadêmicas, mas comentaremos também outros documentos, recém-lançados²⁶ no *rol* das políticas públicas em fase de apropriação pelos órgãos públicos de educação.

No âmbito histórico, podemos elencar a produção de pesquisas sobre a Libras e a educação de surdos na década de 80 e 90 (Moura, 2000). Porém, apenas em 2002 houve a oficialização da Libras pela Lei n. 10.436 (Brasil, 2002), configurando na legislação um novo olhar sobre a escolarização de surdos e os diferentes espaços de educação formal onde historicamente a mobilização ocorria em torno da integração dos surdos no corpo discente. Na presente data, as recomendações sobre a educação profissional inclusiva²⁷ para discentes surdos, independentemente da modalidade educacional, se baliza por meio de várias normativas que reconhecem a Libras como língua oficial do Brasil, meio de expressão e comunicação da comunidade surda: o Decreto n. 5.626/2005, que regulamenta a Lei n. 10.436/2002 legitima o ensino, da educação infantil à pós-graduação, através da Libras como primeira Língua e da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua; apontando, também, encaminhamentos para a formação de profissionais bilíngues²⁸ como professores, instrutores e tradutores intérpretes (Brasil, 2005).

Assim como as pesquisas desenvolvidas por Lebedeff (2017), Quadros e Cruz (2011) e Skliar (2010) sugerem orientações necessárias para a EBS (Brasil 2021; 2015; 2005) quanto a determinar às instituições o acesso à comunicação, à informação e à educação, ou seja, dentre tantas ações, podemos citar a acessibilidade em processos seletivos, o “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (Brasil, 2021, p. 1) no desenvolvimento de atividades e aplicabilidade dos conteúdos curriculares em todos os níveis, etapas e modalidades de educação com abordagem bilíngue (Libras e Português). Para isso, recorreremos às primeiras especificações para inclusão bilíngue em Brasil (2005), artigo 14:

- II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;
- III - prover as escolas com:
 - a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
 - b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
 - c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
 - d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;

²⁶ Referimos à atualização da LDBEN n. 9394/1996 a partir da Lei n. 14.191/2021.

²⁷ “História inicial da inclusão na educação profissional tecnológica na Rede Federal”. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/article/view/185>. Acesso em: 20 ago. 2021.

²⁸ Para isso, o decreto oficializa a disciplina Libras como obrigatória para todos os cursos de licenciatura; o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Libras e a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (Prolibras).

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva (Brasil, 2005).

Uma das medidas de efetivação da educação inclusiva bilíngue para surdos foi a regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais e Português (Tilps) pela Lei n. 12.319/2010 (BRASIL, 2010), normativa que delibera também sobre os itinerários formativos desse profissional, no que tange ao Ensino Médio em cursos de extensão universitária e de formação profissional reconhecidos pelos sistemas que os credenciaram; e no Ensino Superior (ES) oferecido por universidades e Secretarias de Educação em cursos de formação continuada.

Os encaminhamentos serviram para atender a urgência da acessibilidade linguística em todo território nacional. O Decreto n. 5.626/2005 também encaminha de modo emergencial e temporário o Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e no Ensino de Libras e para Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras-Português-Libras (Prolibras), ambas categorias para atuação no Ensino Médio e Ensino Superior. De acordo com a normativa citada, órgãos públicos especializados se reuniram, no período de 10 anos após a publicação do Decreto, para aplicação deste exame. Os Tilsp's com Prolibras, habilitados para atuar profissionalmente, colaboraram significativamente para acessibilidade, tanto no contexto escolar quanto nos diferentes espaços sociais. Enquanto isso, as Universidades e Instituições Federais se articulavam para ofertar cursos de formação profissional no âmbito de licenciatura, bacharelado e formação continuada em cursos de Pós-Graduação.

Chamamos a atenção para as atribuições do Tilsp citadas em Brasil (2010) como: promover a comunicação entre todos os envolvidos no mesmo ambiente, seja surdo, ouvinte e surdo-cego, a partir da Libras e português ou vice-versa; interpretar as duas línguas em atividades educacionais e culturais em todos os níveis formativos, contemplando o acesso aos conteúdos curriculares; trabalhar em processos de seleção discentes e concursos públicos; contribuir na acessibilidade entre os sujeitos em serviços e atividades diversas.

A partir de estudos desenvolvidos por Lacerda (2017), o termo Intérprete Educacional (IE) é utilizado em vários países da América do Norte e existe um debate relativo à nomenclatura quando o profissional está no contexto escolar. Especificamente nesse contexto, o Tilsp se envolve nas tramas do processo de ensino e aprendizagem, entendendo seu papel na interação e comunicação sem ocupar a função de docente. No âmbito da instituição onde a pesquisa foi realizada, não há regimento do cargo de Tradutor de Linguagem de Sinais, mas por meio do Edital n. 79/2015 às atribuições são:

Traduzir e interpretar artigos, livros, textos diversos em idioma para o outro, bem como traduzir e interpretar palavras, conversações, narrativas, palestras,

atividades didático pedagógicas em um outro idioma, reproduzindo Libras ou na modalidade oral da Língua Portuguesa o pensamento e intenção do emissor. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (IFRJ, 2015, p. 49).

As descrições laborais não contemplam a diversidade profissional dos IF's, onde a base da formação profissional contempla o tripé ensino, pesquisa e extensão, atuação em laboratórios, estágios, projetos multidisciplinar e interdisciplinar, o que requer uma equipe profissional atuando diretamente com todos os sujeitos envolvidos. Em boa parte dos IF's do Rio de Janeiro, porém, até a data de conclusão deste trabalho, havia apenas um servidor em cada *campus*. Em paralelo, há recorrência de contratação de monitores e estagiários bilíngues.

Esse cargo, cujas funções não estão delimitadas e esclarecidas pelos gestores e comunidade acadêmica, gera frequentemente implicações e desafios no que tange o gerenciamento laboral, pois é de nível médio e é o único técnico administrativo que trabalha em sala de aula, do EM à pós-graduação. Somente essas considerações reverberam implicações no que tange ao cotidiano e ações administrativas, como férias, licenças, revezamento em duplas ou trio, formação, dentre outros desafios.

Entendemos que a discussão da função desse profissional nos IF's requer envolvimento da classe de Tilsp, sindicatos, especialistas, representantes experientes em regimento de tradutores e intérpretes na modalidade EPT para coletivamente regulamentar essa função cuja instituição está direcionada a formação profissional tecnológica, abrangendo o Ensino Médio, graduação, pós-graduação Lato Sensu, Mestrado e Doutorado, perfil que se diferencia das demais instituições de ensino público federal.

Ademais, outro aspecto relevante é a desmistificação do Tilsp como responsável pela inclusão integral dos discentes surdos. Orientamos com base nos estudos e nos apontamentos de Lacerda (2017) e também na legislação atual (Brasil, 2021; 2015; 2005) que as escolas devem informar a função profissional desse cargo e promover a parceria durante as atividades do Tilsp com os funcionários e comunidade escolar, cujo ensejo tem caráter imprescindível na organização e articulação dos processos educativos acessíveis, pois a inserção “do intérprete não soluciona todos os problemas educacionais dos surdos, sendo necessário pensar a educação inclusiva, em qualquer grau de ensino, de maneira ampla e consequente” (Lacerda, 2017, p. 35).

Retomando as contribuições do aporte normativo para inclusão bilíngue, a Lei Brasileira de Inclusão n. 13.146/2015, popularmente conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, assegura condições de igualdade de direitos, inclusão social e cidadania para todos, pontuando as principais medidas de acessibilidade para inclusão (Brasil, 2015). A referida Lei também sugere o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Por muitos anos, a legislação da Educação Especial fixou a obrigatoriedade de contratação de tradutores intérpretes de Libras, instrutores surdos e AEE, principalmente em escolas inclusivas; também contribuiu com transformações conceituais e políticas os movimentos sociais oriundos dessa modalidade de ensino e da comunidade surda, além dos resultados de pesquisas científicas que agregam qualitativamente a educação.

A Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,²⁹ divulgada em janeiro de 2008, dentre várias orientações, aponta a educação bilíngue para surdos e explica sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Libras e Português. Ademais, tal Política menciona apenas que a “modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, [com] as ações da educação especial possibilitam a ampliação de

²⁹ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social” (Brasil, 2008a, p. 16).

É de salientar que, afora essa Política, o serviço de AEE recebe destaque nos marcos reguladores expostos pelas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado³⁰, direcionado pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica³¹, instituída pela Resolução n. 4/2000, Decreto n. 6.571/2008, e atualizada pelo Decreto n. 7.611/2011. No presente momento desta escrita, esse serviço é realizado nos IF’s, por meio de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne). A recente oficialização e contratação de professores de AEE nesses institutos de formação profissional, na ótica do Decreto n. 7.611/2011, artigo três, tem como objetivos:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011).

É possível, pois, inferir que é sugerida para a EJA-EPT a mesma contribuição didático-pedagógica com base nas diferenças plurais dos estudantes e do curso profissional de EM. O AEE na EJA-EPT pode contribuir com diferentes ações na formação profissional³², inclusive para o fomento de um ambiente escolar bilíngue (Libras e português), cujas línguas estejam circulando dentro e fora da sala de aula, incentivando a produção de materiais e recursos de ensino-aprendizagem, avaliações, editais e outras medidas vinculadas aos interesses dos alunos surdos no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Embora tenha se passado 20 anos desde a oficialização da Libras (Brasil, 2002), marco histórico que legitima a escolarização das pessoas com surdez, congênita ou adquirida, o direito à alfabetização em Libras como primeira língua (L1) e sua utilização em todas as modalidades de ensino em território nacional (Brasil, 2021; 2005; 2002). Porém, ainda surgem no núcleo das escolas públicas, distorções conceituais e práticas de normatização, dúvidas e equívocos na formação educacional dos surdos (Castro, 2021).

Recentemente, com a criação e implementação da diretoria³³ de Políticas de Educação Bilíngue de surdos pelo Decreto de n. 9.465/2019, antigas reivindicações são reforçadas e

³⁰ Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 19 ago. 2021.

³¹ Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 19 ago. 2021.

³² Especificamente no contexto onde se realizou a pesquisa, dois cursos de capacitação para a inclusão foram oferecidos para o público interno e externo à instituição. O primeiro ocorreu em 2019, promovido por meio da parceria com a Fundação Oswaldo Cruz no Curso de Extensão em Educação Inclusiva com 180 horas; o segundo ocorreu em 2020, intitulado Curso de Extensão em Formação Básica em Atendimento Educacional Especializado, com 159 horas.

³³ Uma das responsabilidades dessa diretoria é “III - definir e implementar ações de apoio didático, técnico e financeiro ao ensino bilíngue; IV - promover o desenvolvimento de ações para a formação inicial e continuada de profissionais da educação bilíngue; V - planejar e executar ações que visem ao fortalecimento dos Centros de Apoio aos surdos dentro das Escolas Bilíngues, para a formação educacional, elaboração de materiais didáticos bilíngues e interação com a família” (Brasil, 2019a); porém, o cenário das escolas públicas é o oposto

projetam-se politicamente sobre a proposta de educação bilíngue e uma das ações atribuídas a esta diretoria foi a homologação da Lei n. 14.191/2021, que altera parte da LDB de 1996, discorrendo sobre a modalidade de educação bilíngue vinculada aos níveis de ensino, à educação básica e ao ensino superior, institucionalizando o papel dos sistemas de ensino de promover pesquisas, programas e ensino bilíngue (Libras e Português) e intercultural com a premissa de

I – proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura; II – garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas” (Brasil, 2021).

Ao longo dos anos, pesquisadores como Curione (2022), Quadros (2011), Fernandes (2003; 2008), Campello (2008), Perlin e Strobel (2014) e Skliar (1999) têm apontado no arcabouço científico a urgência na reformulação das políticas públicas para oficialização da aplicação desse ensino enquanto modalidade e não como proposta de ensino. Vale ressaltar que a conquista da Lei n. 14.191/2021 não foi resultante do trabalho de um departamento governamental e sim do movimento composto por profissionais, pesquisadores, cidadãos da sociedade civil e governantes em parceria com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos³⁴ que tradicionalmente registram manifestações a favor dessa antiga reivindicação.

Esse marco histórico nos faz retomar ao Parecer n. 11/2000 (Brasil, 2000a) quando expressa a luta por respeito à classe trabalhadora na escola, apontando a EJA como modalidade com ações específicas e pontuais das classes populares. Observamos as semelhanças dos movimentos sociais com grande influência das pesquisas científicas realizadas ao longo desse processo de reconhecimento. Do mesmo modo, a oficialização da educação bilíngue segue os mesmos passos, pois historicamente o ensino de duas línguas era encaminhado para classe social mais favorecida economicamente e a partir de várias leis, como a n. 14.191/2021b, a n. 10.436/2002; e a n. 5.626/2005 (Brasil, 2002, 2005, 2021b), que passaram a ser difundidas na rede pública como direito social subjetivo e igualitário para os cidadãos surdos brasileiros.

Embora o ensino em Libras seja reconhecido oficialmente por Leis e Resoluções federais e adotado em território nacional, encontramos escassez de pesquisas relativas à formação profissional com base nos parâmetros da educação bilíngue em escolas técnicas no Rio de Janeiro, na rede estadual e federal. Consideremos o que diz o relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa elaborado pelo Grupo de Trabalho (GT), designado pelas Portarias n. 1.060/2013 e n. 91/2013 do MEC/Secad, onde encontramos recomendações relevantes na aplicabilidade dessa modalidade em instituições públicas, com os seguintes objetivos:

Garantir a educação bilíngue de surdos em classes bilíngues em escolas inclusivas (que não são escolas bilíngues de surdos) de ensino comum em

e não identificamos registros de ações que coadunam com esses direcionamentos por esse departamento. Além disso, identificamos um grande desmonte no sistema educacional entre 2017 e 2022.

³⁴ “A Feneis – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, fundada em 16 de maio de 1987, é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, que tem por finalidade a defesa de políticas linguísticas, educação, cultura, emprego, saúde e assistência social, em favor da comunidade surda brasileira, bem como a defesa de seus direitos. É filiada à Federação Mundial dos Surdos, conta com uma rede de seis Administrações Regionais, e, face à importância, suas atividades foram reconhecidas como de utilidade pública federal, estadual e municipal” (site da FENEIS). Disponível em: <https://feneis.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 8 jul. 2021.

municípios [de] baixa demanda de surdos, quando não houver escolas polos multimunicipais na região. Garantir o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como L2 [segunda língua] na educação de surdos matriculados em escolas comuns, com a presença de intérpretes de Libras e Língua Portuguesa, professores de Libras prioritariamente surdos, e professores de Língua Portuguesa como L2, quando não houver como agrupar surdos [...].

Principalmente em escolas inclusivas, a Libras deve ser utilizada em todos os contextos, como salas de aula, laboratórios e setores da instituição, sem juízo de valor, assim como nas aulas, em monitorias, em atividades de pesquisa e extensão e nos processos de avaliação da aprendizagem. Essa premissa não se reduz pela relevância da legislação, mas porque compreendemos que se continuarmos realizando as mesmas práticas, agora, conscientes do dever institucional, eliminamos um dos instrumentos de maior impacto para a democracia e cidadania dos sujeitos surdos.

Os objetivos mencionados no referido relatório devem transpor às normativas para serem estabelecidos em um grande projeto de transformação na estrutura de escolas popularmente reconhecidas por sua excelência. No caso dos IF's do Rio de Janeiro, principalmente na educação profissional, cujos índices indicam inacessibilidade, a viabilização do acesso, permanência e êxito. O Proeja, no geral, é reconhecido como um desafio interinstitucional³⁵ (Abreu Junior, 2017), então, ao reportarmos às especificidades da educação bilíngue para estudantes surdos na EJA-EPT, observamos outras medidas além da atuação de tradutores intérpretes de Libras e português, necessita da

aceitação dos surdos como grupo que constrói aspectos de sua identidade linguística e cultural pelo uso de uma língua natural - a língua de sinais - tal como outros grupos étnicos minoritários; O reconhecimento do estatuto científico da língua de sinais e sua incorporação à agenda de discussões das políticas públicas nacionais e ao currículo escolar; A superação da perspectiva clínica na educação de surdos, o que os submeteu/submete a uma pedagogia terapêutica nas práticas escolares; O reconhecimento do espaço prioritário dos adultos e profissionais surdos no processo educacional, favorecendo a formação da identidade [...] na vivência de aspectos culturais da comunidade surda; O estabelecimento de uma política de formação inicial e continuada de professores, em nível nacional, que contemple a questão da pluralidade cultural presente na escola; O domínio efetivo da língua de sinais por parte dos professores de surdos, em sua maioria ouvintes, necessário ao encaminhamento de questões essenciais à prática pedagógica como é o caso do aprendizado da língua portuguesa, por exemplo (Fernandes, 2003, p. 41)

Apesar da Resolução n. 06, de 20 de setembro de 2012, ter sido revogada pela resolução n. 1, de 5 de janeiro de 2021, na qual não são apresentadas orientações mais específicas sobre os aspectos para a inclusão na formação profissional, a Resolução n. 06/2012 afirma como um dos princípios das diretrizes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) “o reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de

³⁵ Em sua tese de doutorado, Abreu Junior (2017, p. 6) concluiu: “as estratégias de favorecimento dos processos de acesso e permanência [no Proeja] precisam superar as culturas já estabelecidas na Instituição, visando fomentar compreensões que induzam a novas práticas. Aponta-se para a necessidade de um ambiente escolar que valorize não apenas a dimensão cognitiva dos jovens e adultos trabalhadores, mas também as experiências de vida e profissional dos estudantes, potencializando o reconhecimento social desses sujeitos”.

liberdade” (Brasil, 2012). Neste momento, a representação plural dos sujeitos da educação não se caracteriza nas diretrizes da EPTNM vigente.

Problematizando as medidas indicadas nos marcadores normativos para inclusão bilíngue (Libras e português) é necessário entender a descontinuidade das ações governamentais, pois o crescente quantitativo de discentes surdos em todas as esferas educativas, frisado na obra de Galasso e Esdras (2018), e as fragilidades encontradas nos sistemas educacionais na esfera municipal, estadual e federal em contexto de inclusão, em função de investimento público, intensifica os desafios escolares, como a escassez de contratação de profissionais especialistas como tradutores intérpretes de Libras, professores de Libras e de AEE e pedagogos.

A (des)governabilidade durante a presidência de Michel Temer (de 31 de agosto de 2016 a 31 de dezembro de 2018) e de Jair Messias Bolsonaro (de 1 de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2022) se caracterizou por ações descontínuas e paradoxais para a comunidade surda, porque nesse período houve a exclusão do cargo de “tradutor intérprete de linguagem³⁶ de sinais” nos concursos públicos da rede federal (Brasil, 2019b); a oficialização da contratação por meio do trabalho presencial ou remoto (Brasil, 2018); e a redução de investimentos públicos para educação (Brasil, 2021b). Essas medidas estão entrelaçadas ao contexto educacional que, por vezes, tem caráter inacessível em função da escassez de investimentos financeiros.

Após entendermos o cenário governamental frente à educação, reforçamos que sem atuação de profissionais especializados na educação de surdos, nos afastamos da aplicabilidade das Leis (Brasil, 2002; 2005; 2016; 2021). Consequentemente, a exclusão socioeducacional gera danos irreparáveis no cotidiano dos estudantes. Sob esta situação política, compactuamos das observações de Skliar (2010) no que diz respeito à ouvintização na estrutura educacional. Por isso, nós da comunidade surda, continuamos no movimento de luta pela aplicabilidade da educação bilíngue efetiva e gratuita.

Enquanto aplicabilidade do aporte legislativo não se consolida completamente em IF’s do Rio de Janeiro, Quadros (2011) nos alerta para orientações educacionais baseadas no critério de ‘assimilação’ linguística e cultural, ou seja, se a escola considera a falta de assimilação dos conteúdos curriculares em português, pelos estudantes surdos, como incapacidade já comete exclusão.

No caso dos surdos brasileiros, o estigma e o preconceito concentram-se em discursos totalmente diferentes das concepções de falantes de línguas orais. Quadros (2011, p. 29) apresenta essa visão ao mencionar que “se não fosse a diferença na modalidade, todos teriam tranquilidade em reconhecer as pessoas surdas como bilíngues. Elas nascem no Brasil e, portanto, fariam a língua portuguesa. Convivem com surdos, logo, usam a língua de sinais brasileira”, mas o *status* não chega nem perto da realidade, pois há elementos específicos da Libras, do português e da comunidade surda como:

- a) a modalidade das línguas: visuoespacial e oral-auditiva; b) surdos filhos de pais ouvintes: os pais não conhecem a língua de sinais brasileira; c) o contexto de aquisição da língua de sinais: um contexto atípico, uma vez que a língua é adquirida tardiamente, mas mesmo assim tem status de L1; d) a língua portuguesa representa uma ameaça para os surdos; e) a idealização institucional do status bilíngue para os surdos: as políticas públicas determinam que os surdos ‘devem aprender português; f) os surdos querem aprender ‘na língua de sinais’; g) revisão do status do português pelos

³⁶ O nome do cargo de tradutor e intérprete de linguagem de sinais, registrado no sistema da administração pública federal, está equivocado e deve ser alterado por tradutor e intérprete de Libras conforme a legislação mencionada.

próprios surdos: reconstrução de um significado social a partir dos próprios surdos (Quadros, 2011, p. 29).

Considerando as evidências registradas pela autora, a educação bilíngue possui inúmeras vantagens na esfera cognitiva, política, social e cultural e na configuração de modalidade de ensino poderá transcender as prerrogativas de bilinguismo, como o uso de duas ou mais línguas utilizadas por falantes em diferentes contextos sociais. Bem sabemos que o domínio de outras línguas não corresponde a ameaças e sim a produção e manifestações linguísticas em diferentes lugares.

Ao refletirmos sobre a EJA-EPT na educação inclusiva, retomamos aos pontos históricos dessa oferta de ensino (Henrique, 2018; Moura; Henrique, 2012; Ramos, 2010; 2008; Moura, 2007), quando os sujeitos da EJA-EPT carrega(ram) marcas da segregação social e educacional adquiridas ao longo da sua trajetória, por vezes incentivada pelo poder público. Embora haja investimento financeiro na elaboração de Leis, não identificamos a fiscalização e a sua aplicabilidade em algumas instituições de ensino, por escassez de investimento público ou por desconhecimento legislativo e procedimental.

Como bem ressalta Arroyo (2006), é possível perceber que as marcas das desigualdades impossibilitam a população pobre e/ou trabalhadora de frequentar a escola. Na contramão, alguns dos fatores que justificam a superação dessas barreiras sociais, econômicas e linguísticas são o interesse pela qualificação para o mercado de trabalho; o acompanhamento dos filhos nos estudos; interesses religiosos; e a emancipação humana como sujeitos históricos e críticos, desmistificando a ideia de cidadão como capital humano. Concordamos com o autor: a educação como direito está entrelaçada aos direitos humanos básicos:

Os jovens e adultos sempre que voltam para a escola, voltam pensando em outros direitos: o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito à terra, o direito à sua identidade negra ou indígena. Esse traço é muito importante, a educação de jovens e adultos nunca aparece como direito isolado, sempre vem acompanhada de lutas por outros direitos (Arroyo, 2006, p. 29).

Diante dos desafios encontrados no cotidiano da escola pública, não devemos aguardar somente as futuras iniciativas governamentais. Essa pesquisa tem como horizontes incentivar e apontar benefícios para a formação continuada de docentes, técnicos em educação e demais profissionais envolvidos; e propor estratégias didáticas visuais a fim de aprimorar a atuação a partir de metodologias de ensino-aprendizagem para estudantes surdos que preferem a Libras como língua principal no ensino, na instrução, na comunicação, na interação e no estudo relativo à concepção de surdez como diferença linguística e cultural.

Tendo em vista a recente inserção de alunos surdos nos IF's, especificamente no IFRJ, ainda não encontramos normativas oficiais publicadas pela instituição que encaminhem os aspectos metodológicos de ensino-aprendizagem e as estratégias qualitativas para a inclusão educacional desses discentes. Essa ausência resulta na individualização e não universalização das práticas educativas, de acordo com as reflexões e visões de cada docente, com forte apelo monolíngue em português. Língua que parte dos estudantes surdos da EJA utilizam de forma instrumental, mas muitos, apresentam dificuldades de leitura e escrita.

Quando propomos a inclusão e mencionamos uma EJA-EPT bilíngue para os sujeitos surdos e ouvintes entendemos que esse campo ainda possui vários desafios no quesito implementação das 3 modalidades de ensino nas Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

Em paralelo a isso, Moura e Henrique (2012) lembram que nos primeiros anos do Proeja não havia profissionais formados para atuar em nenhum sistema de ensino brasileiro e que não havia formação sistemática para os docentes que atuavam no Proeja. Até a data da defesa da dissertação, essa realidade também se estende aos primeiros alunos surdos, incluídos nesse programa, no estado do Rio de Janeiro, portanto, se a instituição não seguir o mínimo, ou seja, as indicações oficiais (Brasil, 2002; 2005; 2015; 2021), se caracterizará no perfil excludente, por não adquirir no seu âmago uma abordagem bilíngue no currículo, nos métodos, nos aportes pedagógicos e em todos os ambientes do *campus*.

Como em muitos contextos, os IF's também estão em processo de apropriação das normativas e aplicabilidade de medidas de transformação educacional, devendo acarretar mudança de paradigmas, na visão conceitual e procedimental, nos aspectos normativos e práticos da oferta de ensino, nos investimentos financeiros e na formação inicial e continuada, estimulando o efeito em cascata, atingindo os profissionais tanto da reitoria quanto dos *campi* envolvidos e da comunidade externa.

Para fins de exemplificação das observações anteriores, citamos os IF's com forte atuação, como os do Sul do país, onde constroem documentos regulamentadores baseados nas normativas oficiais, acrescentando propostas apontadas em pesquisas científicas recentes sobre a cultura da comunidade escolar bilíngue, sua relação com outras modalidades de ensino e a formação profissional docente e discente. Em especial, ressaltamos o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC),³⁷ campus Palhoça³⁸, Bilíngue (Libras e Português) como o primeiro em toda rede federal na aplicação da modalidade de ensino bilíngue para surdos e ouvintes, desde 2010.

Quanto às questões dos IF's do Rio de Janeiro, notamos a recente inserção de estudantes surdos no Proeja, porém percebemos que, mesmo com as legislações vigentes e profissionais especializados, concursados e contratados, o nível de abandono e repetência foi identificado na maioria dos casos, Ou seja, desde o início do programa, há 15 anos, o direito da EJA-EPT foi negado para comunidade surda. Contudo, identificamos que essas instituições federais estão na fase inicial de apropriação e estruturação do ensino para acessibilidade linguística. Apesar dos baixos índices de concluintes, comemoramos ao saber que um profissional de Logística e dois profissionais em Manutenção e Suporte em Informática estão no mundo do trabalho.

Por fim, este capítulo chamou a atenção de marcadores legislativos da EJA, da EPT e da educação bilíngue para surdos. Associamos que esses três campos de pesquisa e atuação requerem um exaustivo estudo, investigando tensões e contribuições de acessibilidade. Na mesma linha de raciocínio, delimitaremos nosso olhar aos objetos de aprendizagem, como ferramenta em potencial, para uma formação integral cujos sujeitos sejam contemplados a partir das singularidades linguísticas, culturais, faixa etária, modalidades e etapas de ensino.

Portanto, adentrar no campo da didática é conhecer, sobretudo, as tensões gerais e específicas do ensino e dos sujeitos envolvidos, a fim de entendermos a base teórica e prática acerca da produção de material didático com estratégias imagéticas. No próximo capítulo discutiremos sobre material didático, currículo na EJA-EPT envolvendo a Libras como L1 e o português como L2 para discentes surdos e não surdos, além de estratégias de textos multimodais por meio de recentes publicações científicas e governamentais.

³⁷ Nesse *campus*, atualmente há oferta de cursos integrados ao Proeja, como Comunicação Visual e Manutenção e Suporte em Informática.

³⁸ O regimento interno do referido IFSC, informa, dentre outras providências, o trabalho do Núcleo de Produção Bilíngue para elaboração de material didático bilíngue (Libras/Português) direcionado ao ensino, comunicação interna e externa, além de ações ligadas à produção de material didático bilíngue (Libras/Português) no âmbito da pesquisa, extensão e ensino do *campus* Palhoça (IFSC, 2013). Essa unidade do IFSC se destaca em comparação aos demais IF's, por ter uma estrutura bilíngue (Libras/Português) de forma integral.

2 O CURRÍCULO, O MATERIAL DIDÁTICO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA EJA-EPT

Os estudos que propomos neste capítulo envolvem a articulação teórica entre currículo na formação profissional e a produção de materiais didáticos, enfatizando marcadores de leitura visual em Libras na modalidade sinalizada e português na modalidade escrita. Convém esclarecer que não temos como objetivo apresentar um manual detalhado de orientações pedagógicas e seus desdobramentos não se encerram neste estudo. Porém, consideramos relevante a reflexão das singularidades do currículo na inclusão de alunos surdos na EJA-EPT e das perspectivas em torno dos materiais didáticos, como auxílio no processo de ensino e aprendizagem.

Destacamos, ainda, que a EJA e EPT no EM estão em constantes transformações políticas. Nesse sentido, os Fóruns Nacionais de EJA e EJA-EPT se mobilizam e registram notas de repúdio para enfrentar posicionamentos legislativos que destoam dos valiosos princípios destacados no Parecer n. 11/2000. Uma das discordâncias está no teor das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) na Resolução CNE/CEB n. 03/2018; e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) na Resolução CNE/CEB n. 04/2018, por diversas propostas são identificadas para

fragmentação da etapa final da educação básica, privando os filhos da classe trabalhadora mais empobrecida do acesso aos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade e, ao mesmo tempo, promovendo sua privatização via parceria público-privado que, na prática transfere recursos públicos à iniciativa privada para que ela, de um lado, defina a concepção de ensino e, de outro, ofereça ou gerencie (administre, avalie e controle) a educação que será proporcionada à população (ANPED, 2021).

Nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT) e na Resolução CNE/CP n. 01/2021 estão presentes diferentes discontinuidades como projeto fundamentado na lucratividade e na junção da EPT e educação a distância (EaD), gerando “o barateamento da oferta da educação profissional que prescindirá de infraestrutura, podendo reduzir-se ao uso de vídeos e simulações sem a participação direta dos educandos no processo de trabalho” (ANPED, 2021). Outra análise apresentada nesta notificação (ANPED, 2021) foi a mistura de termos e conceitos utilizados na DCNEPT (2006):

“trabalho como princípio educativo”, “pesquisa como princípio pedagógico”, “formação humana integral”, “integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes da formação humana”, “mundo do trabalho”, são utilizados juntamente com expressões e conceitos próprios do pensamento neoliberal, como “competências para a laborabilidade”, “empreendedorismo”, “protagonismo”, “competências socioemocionais”, “empregabilidade”, “mercado de trabalho”, dentre outros.

Em conexão com as considerações acima, entendemos que no período da realização desta pesquisa ocorreram incidências legislativas, interrupção de verba pública para a educação nacional, gerando prejuízos irreparáveis à inclusão de alunos surdos, além dos

retrocessos governamentais durante a pandemia do Covid-19³⁹. Urge pensar em possibilidades que frutifiquem, mesmo em contextos tensionadores e desconstruções políticas.

2.1 O Currículo

O currículo é o desenho pedagógico correspondente à organização institucional articulada com as experiências, os valores, o ensino teórico e prático dos conteúdos. Além disso, se relacionam com os saberes dos sujeitos e da comunidade local envolvendo as particularidades históricas, econômicas e socioculturais do meio em que o processo educativo se desenvolve (Viana, 2017; Ramos, 2010; 2008).

Perante o exposto, faz-se necessário identificar e compreender as identidades de tal público (Sales, 2019), para que seja possível construir práticas pensadas e desenvolvidas para sujeitos pertencentes à classe trabalhadora (Viana, 2017; Ramos, 2010; 2008), sobretudo para aqueles com as marcas da regionalidade, que possuem habilidades e formas diversas de aprendizagem a partir de linguagens e línguas diferentes (Lopes, 2007), voltadas para o empoderamento dos sujeitos⁴⁰ surdos da EJA-EPT. Em ambos os casos, trata-se de um público distinto.

Diante dessas considerações, é necessário reformular as políticas educativas e práticas pedagógicas contemplando aspectos éticos, filosóficos e culturais apresentados em cada sala de aula. Por isso concordamos com Sales (2019, p. 14) quando menciona o endurecimento curricular, ao propor uma padronização estabelecida pelas redes de ensino, a saber:

O movimento de padronização das políticas acaba por repercutir nas práticas, em maior ou menor medida, a depender da adesão dos professores e das equipes pedagógicas das escolas. Formuladores e gestores de políticas públicas seguem a tradição de estabelecer que todas as escolas e professores devem ministrar os mesmos conteúdos e aferi-los por meio de instrumentos de avaliação, dentre os quais, as provas são muito utilizadas. Muitas redes de ensino determinam também a adoção de livros didáticos como suporte para que professores/as possam cumprir o ‘currículo padrão’ ou ‘currículo mínimo’, como são denominados.

Assim como a autora, consideramos relevante a permanente observação dos anseios, interesses e necessidades dos estudantes, reconhecendo cada identidade⁴¹ social representada pelos sujeitos, caminhando para a defesa da reformulação de políticas educativas que provoquem mudanças nas práticas de ensino específicas para jovens e adultos surdos. Isso nos faz ressaltar as diferentes identidades dos sujeitos da EJA-EPT, ilustrativamente a Resolução CNE/CEB n.. 1/2000 no Art. 5º, aponta que

a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio. (Brasil, 2000)

³⁹ Em 2019, na cidade de Wuhan, na China, ocorreu a primeira infecção e contaminação em grande escala do coronavírus *SARS-CoV-2*, gerando uma grave doença respiratória aguda, a *Corona Virus Disease 2019* (Covid-19), a partir disso o quadro pandêmico foi notificado por todos os países (FIOCRUZ, 2020).

⁴⁰ Utilizamos esse termo, pois entendemos que tanto os estudantes quanto os docentes, os tradutores e intérpretes de Libras, os gestores e demais profissionais inseridos na escola são protagonistas, por isso envolvemos todos no mesmo nível de relevância.

⁴¹ De acordo com Bauman (2003) e Lopes (2007), identidade significa ser diferente e singular.

Concordamos com a problematização de Sales (2019) sobre as ações pedagógicas em torno da flexibilidade dos gerentes formuladores de políticas educacionais da modalidade, em reproduzir currículos e livros didáticos para a EJA, seguindo a padronização dos saberes sem implementar a diversidade dos sujeitos. Nesse viés, emana a construção e aplicação de currículos educacionais rígidos e excludentes.

Desmistificar os padrões curriculares e pedagógicos que rompem o conservadorismo pragmático no reconhecimento das diferentes identidades que compõem a EJA-EPT, e no caso de estudantes e profissionais surdos, dignificar e praticar sua língua e cultura em espaços tradicionalmente marcados pela oralidade da língua portuguesa e monolíngua, é um ato revolucionário.

Concordamos com Arroyo (2011, p. 42) quando não sugere o alinhamento das “diretrizes, normas, oferecendo reorientações curriculares prontas, controlando as avaliações, privilegiando competências em áreas já privilegiadas, retomando a reprovação-retenção. Legitimando material didático apesar de sexistas, racista” (Arroyo, 2011, p. 42). Acolhemos também a orientação de descentralizar os mitos e os limites criados pelo senso comum e de valorizar novos conhecimentos e mudanças sociais ocorridos diariamente. O autor propõe à modalidade de ensino, enxergar os

jovens e adultos trabalhadores **que** possuem identidades e culturas particulares, forjadas por um conjunto de crenças, valores, símbolos, do mesmo modo, trazem uma gama de conhecimentos oriundos de sua formação anterior, da sua prática no trabalho e das suas vivências extra-trabalho. Todos esses saberes devem ser considerados no processo educativo, articulados com os novos conhecimentos que se produzem tanto no âmbito escolar, quanto no meio social, na perspectiva de aplicação prática (Brasil, 2007, p. 45, grifo nosso).

Referente à inclusão educacional, conforme a normativa citada, sugerimos, tanto no planejamento quanto na aplicabilidade desse currículo na Formação Profissional Tecnológica (FPT), evidenciar saberes e informações relativos à comunidade surda, principalmente para compartilhar conhecimentos sobre suas identidades, sobretudo por entender que no corpo surdo existem outras marcas identitárias que compõem os sujeitos, como gênero, raça, etnia, preferência sexual, dentre outros. Seguir uma proposta curricular que respeita as diferenças dos sujeitos é seguir uma postura ética e, novamente de acordo com Arroyo (2011, p. 32), abandonar e resistir à visão tradicional de “conhecimento único, de uma racionalidade única, de uma leitura e culturas únicas, de uns processos-tempos de apreender únicos [...]. Pressiona por uma dessacralização dos currículos e das diretrizes e desenhos curriculares”.

Com base nesta concepção, seguiremos o Parecer n. 11/2000 (Brasil, 2000a), que trata, sobremaneira, do princípio de equidade, cuja aplicabilidade específica dos elementos curriculares contemplem igualmente os processos formativos, como direito à educação para estudante surdos e não surdos; o princípio de diferença com a identificação, o respeito e a valorização das alteridades dos sujeitos jovens, adultos e idosos no aprimoramento dos saberes, conteúdos e valores; e o princípio de proporcionalidade ao organizar e utilizar os procedimentos e componentes curriculares conforme os interesses, o contexto e a temporalidade nas práticas educativas a fim de estimular a identidade formativa entre os sujeitos da EJA-EPT.

2.1.1 Na formação profissional de jovens e adultos

Na produção de Materiais Didáticos (MD) é imprescindível a associação das discussões sobre prática docente e currículo educacional. Ao longo dos estudos realizados, encontramos na obra de Osmar Fávero (2007) menções a materiais pedagógicos produzidos em programas⁴² e movimentos sociais de EJA na década de 1990, como o programa político-pedagógico da Central Única dos Trabalhadores e a proposta pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, produções que expressaram a cultura dos estudantes e o contexto educacional como estratégias de ensino-aprendizagem. Esses dados analíticos sugeriram que os cadernos temáticos e livros utilizados superem o desenho curricular, organizado por disciplinas, para deixá-lo interdisciplinar. Além disso, Fávero (2007) já apontava como elementar as produções direcionadas à formação integral.

Essas análises nos levam a discutir a proposta de educação unitária como princípio educativo e o currículo na formação profissional a partir da concepção de integralidade. Assim, a fim de atingir os objetivos apresentados neste capítulo, estudaremos possibilidades curriculares para estudantes surdos que utilizam uma língua viso-espacial e minoritária⁴³ na educação profissional tecnológica no contexto de inclusão.

Conforme proposto na LDBEN (Brasil, 1996), art. 22, a educação básica deve garantir a “formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Quando entendemos o histórico educacional dos estudantes de EJA, em sua maioria marcados pelo abandono escolar, com escassez de investimentos⁴⁴ públicos em todas as redes de ensino público, encontramos pontos tensionadores em torno da oferta, permanência e conclusão na EB. Na EJA-EPT vinculada à rede federal, um ponto de alerta é acionado em função da normativa, sobretudo ao delimitarmos a discussão para o EM como última etapa da formação básica e a acessibilidade linguística (Libras e Português) como fator relevante na inclusão de surdos.

Na perspectiva da educação popular⁴⁵, a escola está permeada por diferentes culturas representadas pelos seus sujeitos. Baseadas nessa premissa, as articulações metodológicas das práticas educativas podem proporcionar experiências, vivências e aprendizagens em uma conjuntura plural.

Dentre as muitas discussões que envolvem MD para discentes surdos na EJA-EPT, a concepção sobre o estudante da EJA, percebendo-o como cidadão de historicidade e culturalidade, que luta pelos seus direitos universais e tem muito a contribuir nas práticas pedagógicas com seu aporte de experiências e vivências.

Na produção e atuação didática, a ética docente requer conhecimento, resistência e luta contra procedimentos ou rituais educacionais que pejorativizam, segregacionam e excluem por não obter resultados nos prazos e na qualidade previstos nos documentos oficiais. Defendemos a postura crítica e vigilante da equipe pedagógica para não produzir ou estimular estereótipos que inferiorizam as histórias, as memórias, os saberes, os valores, as produções

⁴²Apesar dos movimentos sociais não mencionarem proposições sobre a educação de surdos, citamos esses dados de pesquisa para demarcar as produções didáticas desenvolvidas a partir das características dos programas e perfil discente. Portanto, a proposta de formação integral defendida pelo autor nos aproxima do PROEJA e das diferenças culturais apresentadas pelos sujeitos que a compõem.

⁴³O termo minoritário segue a lógica “de poder que promove a alterização do outro em uma condição menor - política, cultural, linguística, ética ou moral - em uma relação entre dominantes e subordinados” (Fernandes, 2003, p. 19).

⁴⁴De 2018 a 2022 houve inúmeros cortes orçamentários destinados à Educação nacional. No total foram 3 bilhões de reais a menos para a educação municipal, estadual e federal. No âmbito das Universidades federais, um corte de 328,5 milhões; e de 147 milhões em colégios federais.

⁴⁵Dentre as especificações da educação popular, tornar a cultura do povo como expressão de sua visão de mundo é imprescindível.

culturais e artísticas desses estudantes (Arroyo, 2011).

Assim sendo, interessa esclarecer o conceito de escola unitária que propõe a inclusão dos estudantes e se empenha para uma formação profissional onde “todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social” (Ramos, 2008, p. 2). A proposta significa aplicar ações pedagógicas que estimulem a autonomia e o pensamento crítico e sirvam de instrumentos de mudança social, onde jovens, adultos e idosos surdos sintam-se parte de um grande coletivo de estudantes-atores e transformadores da sua realidade, de forma política, econômica e cultural.

Outro aspecto que precisa ser desmistificado é a oferta de ensino estruturada para o mercado de trabalho, cujo foco está na mão de obra, no ensino profissionalizante e na empregabilidade e no qual o contexto empresarial estimula a exploração do trabalhador e do meio ambiente. Ao contrário dessa visão, lutamos e indicamos processos formativos na EJA-EPT em que o mundo do trabalho é tratado como espaço permanente de transformações, que enxerga o trabalhador como sujeito de direitos e deveres, visando à cidadania, à segurança e aos aspectos éticos, históricos, culturais⁴⁶ e sociais, formando sujeitos em profissionais conscientes da sua classe trabalhadora.

Apesar da complexidade do assunto, é necessário mencionar que o contexto da educação profissional, no sentido de educação politécnica, não se limita ao entendimento etimológico de *poli* e *téchne*,⁴⁷ como domínio de muitas técnicas de base científica de uma profissão. Segundo o dicionário de Filosofia (Abbagnano, 2007), técnicas podem ser definidas por vários campos do conhecimento, porém, o modo generalista com dois campos distintos no viés da técnica racional e técnicas religiosas e mágicas. Enfatizamos apenas as técnicas racionais, cuja definição é subdividida em técnicas simbólicas, na área cognitiva e estética; técnicas de comportamento, como moral, político, econômico, educacional e outros; e técnica de produção, o comportamento do ser humano e a sua relação entre homem e natureza na produção de bens para subsistência.

Portanto, para que qualquer grupo humano sobreviva, é indispensável certo grau de desenvolvimento da técnica, e a sobrevivência e o bem-estar de grupos humanos cada vez maiores são condicionados pelo desenvolvimento dos meios técnicos. O primeiro filósofo a reconhecer essa verdade foi Francis Bacon, no começo do século XVII. Para ele, a atuação da ciência tinha em vista o bem-estar do homem e visava a produzir, em última análise, descobertas que facilitassem a vida do homem na terra (Abbagnano, 2007, p. 940).

Partindo da última premissa sobre técnica, propomos um currículo para a formação profissional da EJA-EPT que contemple a indissolubilidade entre a educação profissional e educação básica e a visão de totalidade entre conhecimentos propedêuticos e tecnológicos. Assim como Ramos (2008, p. 2-3), visamos uma “educação que possibilite a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas” e do mundo do trabalho.

Como mencionado anteriormente, a omnilateralidade é um conceito que trata as transformações realizadas pelos seres humanos como saberes relativos à vida e às práticas

⁴⁶ Na concepção de formação unitária, a cultura expressa por Ramos (2008, p. 9), é considerada “produção ética quanto estética de uma sociedade. Assim se pode compreender que os conhecimentos característicos de um tempo histórico e de um grupo social trazem a marca das razões, dos problemas, das necessidades e das possibilidades que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade”.

⁴⁷ Termo utilizado para referenciar um procedimento, caracterizado pela repetição da execução de alguma técnica com vínculo institucional e cunho disciplinador.

sociais, cujo trabalho, ciência e cultura são objetos de estudo (Viana, 2017; Moura; Henrique, 2012; Ramos, 2008). O conceito de trabalho pode ser abordado por duas vertentes: ontológica e histórica, ambas como princípio educativo:

- a) **ontológico**, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos;
- b) **histórico**, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis diretamente produtiva (RAMOS, 2008, p. 8).

Na primeira vertente aplicada nessa formação, o aluno se apropria de conhecimentos relativos aos processos históricos de produção científica e tecnológica para modificar o ambiente em que vive, isso significa desmistificar o ensino enciclopédico por limitar a reflexão sobre a ciência,⁴⁸ tecnologia, cultura e sociedade; a segunda vertente incentiva os sujeitos a se identificarem como classe trabalhadora que rejeita a exploração, que valoriza e luta por condições dignas de empregabilidade, além da seguridade de direitos coletivos e individuais.

Portanto, as contribuições de base unitária na formação em EM especificam ações integralizadoras que aprimoram a interseção de fundamentos relativos à formação profissional, à iniciação científica e à formação cultural. Principalmente aquelas que contemplam as necessidades e interesses dos estudantes de EJA-EPT e fomentam uma organização curricular específica com carga horária coerente (Ramos, 2010; 2008).

No âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, a Resolução CNE/CP n. 1/2021 menciona como um dos critérios para o plano de curso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) a

organização curricular por áreas de estudos, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios ou formas de organização, desde que compatíveis com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração permanente entre teoria e prática ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2021a, p. 9).

Certamente é uma proposta desafiadora, pois requer desdobramentos e ações coletivas de todos os profissionais envolvidos, porque não basta adicionar sinteticamente conceitos técnicos, científicos e culturais nas atividades, mas sistematizar os conhecimentos entre as disciplinas no currículo integrado, na busca pela “formação plena do educando **que** possibilitem construções intelectuais elevadas, mediante a apropriação de conceitos necessários à intervenção consciente na realidade” (Ramos, 2008, p. 10, grifo nosso).

O conceito de integração no currículo de formação profissional é fundamental porque discentes surdos que ingressam na EJA-EPT em instituições tradicionalmente reconhecidas pelo ensino, dito de excelência, podem ser contemplados por um currículo educacional que valoriza suas potencialidades e os encara como cidadãos de direitos, enfatizando a formação para o exercício autônomo, produtivo e crítico, ou seja, para além do conhecimento tecnocientífico. Nesse sentido, a integralidade do ensino nos cursos técnicos, pode contribuir na formação de atores que criam e transformam sua realidade a partir da sistematização de conhecimentos propedêuticos e profissionais.

⁴⁸ Ramos (2008, p. 9) explica que associação entre trabalho e ciência refere-se aos “conhecimentos produzidos, sistematizados e legitimados socialmente ao longo da história, como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais”.

Com base nas informações mencionados na Declaração de Jomtien, que há trinta anos afirma como prioridade a função da escola de efetivar os saberes e conteúdos para todos, e “estabelecer, em cada nível da educação, um contato estreito com o conhecimento tecnológico e científico contemporâneo” (UNESCO, 1990, p. 10). Na proposta de educação integral é indissociável separar conhecimentos e habilidades de Educação Básica e de Educação Profissional.

Também nos direcionamos a uma proposta curricular que desmistifique os simulacros estabelecidos socialmente, a fim de eliminarmos informações, saberes e conteúdos curriculares que inferiorizam grupos minoritários e explanam concepções equivocadas que formam profissionais sem o senso crítico dos seus direitos e deveres.

Em conexão com as considerações acima citadas, Arroyo (2011) nos convida a refletir sobre a asfixia administrada por direcionamentos midiáticos, gestores, por avaliações de grande escala e “currículos por competências, controle repressor docente e de suas organizações profissionais, da imposição do currículo único, do Material Didático (MD) único, do padrão mínimo, único de qualidade” (Arroyo, 2011, p. 43). Esse processo de análise nos ajuda a desmistificar mitos e eliminar obstáculos que atrapalham na formulação curricular, de modo coletivo, com aporte dos conteúdos e saberes pertinentes ao EM integrado à formação profissional.

Ao pesquisar cursos de formação profissional e profissionalizantes de EM para jovens, adultos e idosos, Viana (2017), Ramos (2010; 2008) e Moura e Henrique (2012) propõem o desenho curricular na concepção de formação integral, ou seja, a articulação de conteúdos entre as diferentes disciplinas. Um documento, portanto, que permeie a problematização dos fenômenos (fatos e situações); a contemplação dos conceitos teóricos pertinentes aos conteúdos de base tecnocientífica e de cunho interdisciplinar; a contextualização do conhecimento na ótica tecnológica, social e cultural; e a desmistificação do senso comum.

É importante destacar que o fundamento da interdisciplinaridade “não se trata de somatório, superposição ou subordinação de conhecimentos uns aos outros, mas sim de sua integração na perspectiva da totalidade” (Ramos, 2008, p. 19, 20).

Com relação ao curso técnico Manutenção e Suporte em Informática, no qual a presente pesquisa documental está vinculada, as disciplinas de cunho profissional, como Segurança de Redes, Introdução à Informática, Arquitetura e Manutenção de Computadores, Operação de Computadores, Sistema Operacional, Manutenção de Hardware e Redes de Computadores podem romper a hierarquização dos saberes ao articular saberes técnicos com os conhecimentos de química, física, história, matemática e inglês aplicados nas categorias Físico-Ambiental, Socio-histórico Cultural, Técnico-Organizacional e Econômico-Produtiva, todos interligados com os sujeitos e os processos de produção.

A contribuição dessa proposta nos faz pensar em MD que seja mais do que apoio de ensino. Contudo, sua produção e utilização podem ser um instrumento que fomente a compreensão de fenômenos reais, questionando-os e se posicionando no viés profissional, pessoal e social. A função do MD pode ser funcional, integradora, dialógica, cooperativa e colaborativa entre os sujeitos, independentemente da temporalidade. Quando utilizados dentro ou fora da escola, pode repercutir nas diferentes vertentes da vida, no entanto frisamos que não pretendemos avaliar a dimensão deles em função dos fatores envolvidos na sua construção e aplicação desses produtos.

Nosso objetivo não é indicar como verdade absoluta a concepção de interdisciplinaridade como salvadora de práticas de ensino e aprendizagem na EJA-EPT para surdos e não surdos, mas trazer reflexões e contribuições à formação de jovens, adultos e idosos em fase de aperfeiçoamento profissional, atentando, ainda, para as singularidades desses sujeitos, do curso, do contexto social e temporal.

2.1.2 Na prática bilíngue (Libras-Português)

Com a proposta de educação bilíngue para surdos decretada oficialmente (Brasil, 2021) como melhor forma de acesso ao ensino de qualidade, considera-se o uso e a aplicação de duas línguas distintas: a Libras como língua materna, viso-espacial, com sistema linguístico próprio, estruturando pensamentos e sentidos por meio das experiências visuais e cognitivas de ser e estar em sociedade; e a língua portuguesa, caracterizada como oral-auditiva, utilizada como segunda língua na modalidade escrita. Nesse caso, ensinada sem as particularidades orais do idioma em todos os contextos educacionais onde profissionais bilíngues, currículos, materiais e recursos didáticos estão alinhados à valorização da materialidade das línguas de sinais, dos aspectos culturais e dos sujeitos envolvidos. Também entendemos que estudantes surdos com deficiências associadas requerem encaminhamentos mais específicos alinhados aos serviços da Educação Especial, de acordo com as especificidades identificadas.

Ao delimitarmos as discussões sobre essa modalidade de ensino como direito social, público e igualitário para estudantes surdos, surdocegos e com deficiência auditiva no contexto de inclusão na EJA-EPT ressaltamos a diferença linguística como um discurso epistemológico e político, visando problematizar a surdez nas estruturas sociais, culturais, econômicas e políticas, visualizando as diferentes maneiras de se relacionar com o outro e com o mundo. Ou seja, “estudos que têm os sujeitos surdos em seu centro partem da compreensão da surdez como uma diferença que agrega, gera e alimenta tanto relações com outros surdos quanto tensões e diferenciações inventadas no interior do próprio grupo” (Lopes, 2007, p. 24).

Mesmo com o fomento de políticas públicas, Quadros e Cruz (2011) e Skliar (2010) registram que a comunidade surda vive o dilema de sentir-se estrangeira em seu próprio país, pois a barreira linguística ainda restringe o acesso à informação, à cultura, à comunicação, ao trabalho e outros. Para minimizar esses danos no campo educacional, os autores propõem a conscientização e o posicionamento político-pedagógico de todos os educadores da escola inclusiva no uso e na aceitação da Libras durante todos os processos de ensino-aprendizagem.

Reconhecemos as dificuldades e barreiras vivenciadas pelos estudantes surdos ao longo dos anos. Mesmo em processos de escolarização com rupturas e fragmentações, alguns, com o avançar da idade, ao buscar pela formação profissional, são encaminhados para a EJA e novamente são alvos da negligência dos sistemas de ensino público, vivendo o estigma estabelecido socialmente.

Apesar da Libras ter seu espaço cada vez mais ampliado nas redes sociais e midiáticas, propagandas e anúncios políticos e entretenimento, em geral, a educação inclusiva na rede pública sofre pelos cortes de verba pública (gerando impedimentos na formação continuada e contratação de profissionais bilíngues: professores, AEE, tradutores e intérpretes da Libras, guias intérpretes dentre outros), conforme mencionado no capítulo anterior. Então mencionar acessibilidade linguística na escola requer, dentre os encaminhamentos, “garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia” (Brasil, 2015, p. 20), indicando a educação bilíngue, o ensino por meio da Libras, como L1, e o português na modalidade escrita, como L2, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.

Referente ao currículo escolar, consideramos o que diz o relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa elaborado pelo Grupo de Trabalho (GT), designado pelas Portarias n. 1.060/2013 e n. 91/2013 do MEC/Secadi:

Garantir que, além do previsto na Lei 9394/96, o Currículo da Educação Básica na Educação Bilíngue de Surdos seja elaborado em uma perspectiva intercultural, visual e digital, construído com os valores e interesses das comunidades surdas [...]. As escolas inclusivas (escolas públicas que não são escolas bilíngues de surdos) devem inserir no seu Projeto Político Pedagógico o componente curricular de Libras como segunda língua, a fim de oferecer aos estudantes ouvintes ou surdos imigrantes a oportunidade de adquirir a Libras. [...]. Não permitir que a Língua Portuguesa seja fator de exclusão dos estudantes surdos (Brasil, 2014, p. 21).

Entendemos a inclusão de estudantes surdos na EJA-EPT como um ambiente intercultural que, segundo Fleuri (2006, p. 497), não desempenha uma função regulatória e normativa predefinidas, mas “trata-se do desafio de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos”. Com intuito de expandir a discussão sobre práticas pedagógicas para surdos na EJA-EPT, adotamos nessa pesquisa a perspectiva pós-estruturalista especificamente referenciando Estudos Culturais (Hall, 2000; McLaren, 1997) e socioantropológicos da concepção de surdez a partir dos Estudos Surdos em educação (Skliar, 2010; Lopes, 2007), que seguem a lógica da diferença, integrando conceitos teóricos por meio de marcadores culturais surdos, bilinguismo e diferença linguística.

Skliar (1999; 2010), Lopes (2007) e Strobel (2008) propõem conceituar a cultura surda brasileira a partir de elementos indispensáveis como a Libras, o aporte histórico e pedagógico da comunidade, a arte, a literatura, a escrita de sinais e as narrativas surdas, dentre outros. O campo de pesquisa dos Estudos Surdos⁴⁹ é formado por especialistas de diferentes áreas do saber, com enfoque na resistência⁵⁰ surda, contando e representando a historicidade dos sujeitos surdos a partir da representação política, econômica, cultural e social em diferentes contextos históricos.

Desse modo, expressões como “história surda, identidades surdas, narrativas surdas, comunidades surdas, línguas surdas, conquistas surdas, movimentos surdos” (Lopes, 2007, p. 25) e outros são apresentados por esta linha de estudos a fim de reconhecer as singularidades das lutas desses sujeitos étnico-minoritários (Skliar, 2010; Lopes e Dal’igna, 2007; Lopes, 2007).

Seguindo essa premissa, algumas pesquisas científicas e trabalhos acadêmicos, na perspectiva dos Estudos Surdos, defendem um contexto de ensino e aprendizagem que promova experiências surdas, biculturais, multiculturais e de metodologia bilíngue em Libras e português (Taveira; Rosado, 2019). Fernandes (2003, p. 19) nos conduz à linha de pesquisa que evidencia estas práticas educacionais,

encontramos muitas aproximações dos pressupostos dos Estudos Culturais apropriados por essa linha de pesquisa, como a formação de um novo campo interdisciplinar na área das Ciências Sociais, o destaque à análise das

⁴⁹ Os Estudos Surdos, ou *Deaf Studies*, surgiram no Brasil a partir de estudos fundamentados por pesquisadores de vários países, com destaque para o americano Stokoe, que, em 1960, “tornava visível que a ‘estrutura cultural’ dos sujeitos surdos é constituída de outra forma, na medida em que a língua está estritamente vinculada à cultura” (Lopes, 2007, p. 24). Vinte anos depois, Stokoe publica *Sign and Culture*, apresentando a relação entre comunidade, língua, comunicação e cultura. No Brasil, as pesquisas surgem em 1980 por meio de psicólogos, filósofos, educadores e sociólogos com o objetivo em comum de compreender como a língua de sinais atravessava e reverberava as identidades dos sujeitos que a utilizavam (Ibidem).

⁵⁰ O sentido dado à resistência segue a contextualização apresentada por Lopes (2007) e Foucault (1997) como um movimento de suspeita permanente sobre si e sobre as relações que os surdos vivenciam, um movimento de abertura feito dentro da própria invenção ‘ser surdo’ que rompe com fronteiras discursivas, espaciais e temporais” (Lopes, 2007, p. 10).

relações de poder e colonização exercidas na sociedade, a reconstrução da história da comunidade e suas especificidades culturais, a ressignificação das práticas educacionais em função das necessidades e diferenças do grupo, entre outros.

Um assunto polêmico são os modos de utilização das línguas (Libras e português) e dos suportes de linguagens que podem ser apresentadas na contextualização dos conteúdos. Já mencionamos anteriormente que as duas línguas fazem parte do cotidiano dos alunos surdos, aquele quem não utiliza a Libras considera o português como a língua de instrução, essas identidades surdas estão "para além de demarcações, caracterizações e normatização. A diferença entre os estudantes e o então perfil heterogêneo são indicativos do quão diverso e plural o currículo e as práticas pedagógicas podem ser para atingir e contemplar as várias identidades e historicidades" (Brasil, 2014, p. 21).

Ao refletir sobre a diferença linguística, como construir o currículo? A utilização de linguagens no contexto educacional reverbera um currículo mais inclusivo? Afinal, quem são os estudantes surdos na EJA-EPT? Esses questionamentos podem nos ajudar a construir um currículo igualitário, mas para isso é necessário entender a culturalidade desses estudantes.

Machado (2008, p. 68 *apud*, Bär, 2015, p. 130) frisa: "não existe uma proposta de Educação Bilíngue que possa ser transplantada universalmente, o que existe são processos históricos e culturais que produzem diferentes propostas de educação bilíngue". Esse dado propõe um olhar cada vez mais apurado às dimensões culturais e educacionais expostas em cada sala de aula. A constatação do autor difere da concepção simplória de bilinguismo educacional, unicamente com aplicação da Libras e língua portuguesa, com a interpretação e tradução dos saberes curriculares. O que Fernandes (2003) sugere é implantar meios teóricos e práticos de cunho bilíngue (Libras e português) que coletivamente garantam o envolvimento social entre estudantes surdos e não surdos.

A fusão conceitual entre multiculturalidade e formação integral nos leva à concepção de trabalho no sentido histórico, exigindo envolvimento direto dos membros na sociedade e no exercício profissional. Essa formação contempla conhecimentos ligados à vida social, econômica e cultural. Diante disso, nossa proposta de currículo abrange "a realidade e a própria ciência na sua historicidade. Os processos de trabalho e as tecnologias correspondem a momentos da evolução das forças materiais de produção e podem ser tomados como um ponto de partida histórico e dialético para o processo pedagógico" (RAMOS, 2010, p. 79). Portanto, na ótica ontológica e histórica, superamos o ensino profissionalizante cuja base é prioritariamente de conhecimentos técnicos (Ramos, 2008).

Porém, a construção de um currículo cujas bases e representações dos sujeitos estão vinculadas aos processos de ensino-aprendizagem e requer a constante reflexão sobre a formação docente, como processo contínuo de estudo, investigação e pesquisa, pois não é uma tarefa simples atuar a partir da proposta de currículo interdisciplinar, com base na formação integral, vinculado à valorização multicultural dos sujeitos, a fim de tornar um contexto inclusivo onde "todas as vozes possam dizer sobre si" (Lopes, 2007, p. 27).

A autora identificou que aplicabilidade das ações de inclusão onde o docente é inexperiente, o sentimento de despreparo fica em evidencia, porém ela nos leva a pensar que não podemos aguardar somente pela capacitação e formação necessária para depois incluir. Porque, há muito tempo, encontramos pessoas de diferentes gêneros, raças, etnias, religiões na escola, que o processo de inclusão se iniciou desde a entrada desses e outros sujeitos.

Além disso, adquirir habilidades, compreender e aplicar metodologias de ensino específicos é relevante, porém não o suficiente para incluir estes estudantes. A autora enfatiza que incluir envolve também saberes que só o estudante pode compartilhar, no que tange as suas especificidades educacionais, ou seja,

o saber como os sujeitos aprendem, sobre como conceituo conhecimento, sobre como os sujeitos surdos se comunicam e sobre a própria Língua Brasileira de Sinais, sobre as especificidades de trabalhar com pessoas que possuem diferentes deficiências, sobre a história que vem produzindo o negro, a mulher, o trabalhador, o desempregado, etc. é fundamental e condição mínima de trabalho (Lopes, 2007, p. 27-28).

Concordamos com Bär (2015) sobre a necessidade de produção e efetivação de pesquisas nesta área do conhecimento. Enfatizamos também a urgência de estudos científicos nas diferentes temáticas ligadas a jovens e adultos surdos na EJA-EPT. Nesse mesmo estudo, após identificar os desafios em torno do currículo de um curso de materiais didáticos bilíngues, (Libras e português) Bär aplicou uma pesquisa com professores e estudantes do IFSC, campus Palhoça Bilíngue (Libras e português) para compreender e identificar que as iniciativas de capacitação e aperfeiçoamento sobre a educação bilíngue para surdos, com todos os profissionais envolvidos, podem incentivar um contexto pedagógico bilíngue, além de metodicamente estimularem a conscientização e apropriação da surdez como diferença regida pelas experiências visuais, com cultura vinculada a Libras e suas formas de expressão. Conseqüentemente, esse movimento formativo institucional reflete também nas reformulações curriculares, na medida em que os profissionais compartilham experiências, estudam sobre o assunto e se apropriam das contribuições sugeridas pelos discentes nesse processo.

2.1.2.1 O ensino da Língua Portuguesa para surdos no currículo do Ensino Médio

A Proposta⁵¹ Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior, publicada em 2021, pela Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos do MEC, reuniu professores e pesquisadores experientes nessa área temática, com objetivo de apresentar metodologias para o ensino de português como L2, sem atrapalhar, engessar e limitar o planejamento docente e contribuir para novas estratégias de ensino-aprendizagem.

No âmbito do EM, esse referencial curricular entende por Libras a língua de instrução, ensino e comunicação. Já o português, na modalidade escrita, tem caráter instrumental e instrucional e também visa o desenvolvimento de habilidades comunicativas, por meio de conteúdos escolares e saberes sociais e culturais, possibilitando a socialização pela escrita. A “carta ao professor”, mencionada nas primeiras páginas desta proposta, dentre as recomendações, cita adequação da proposta com a realidade e necessidade dos educandos, como os casos de surdos com deficiências associadas, aqueles que entraram no EM tardiamente e outras particularidades, que

demandam um olhar atento e voltado a práticas e metodologias que se adequem à experiência de vida desses estudantes, visando às aprendizagens significativas, de forma a garantir a sua permanência na escola e a finalização de seus estudos, com êxito e funcionalidades para a vida cotidiana (Bernardino. et al. 2021, p. 8).

A proposta apresenta o desenvolvimento dos estudantes, por meio de competências comunicacionais, a classificação de três níveis de fluência no português e aplicação em diferentes contextos da vida social, das práticas de estudo e de pesquisa, da área jornalístico midiático, na vida pública e artística. Para tal, o documento organizou os conteúdos em L2

⁵¹ A “proposta dialogou também com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas – QECR (Conselho da Europa, 2001), com ajustes e adequações à realidade dos estudantes surdos e à realidade da educação básica, que organiza o ensino em uma proposta anual” (Brasil, 2021, p. 9).

por blocos de competências gerais e unidades temáticas, que se repetem duas vezes em cada ano do EM. Conforme a Tabela 3, é possível identificar:

Tabela 3 – Descrições de competências gerais apresentadas no ensino de segunda língua para surdos no Ensino Médio

COMPETÊNCIAS GERAIS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS, SURDOCEGOS E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA SINALIZANTES NO ENSINO MÉDIO
Refletir criticamente sobre como a aprendizagem do português escrito pode contribuir para a inserção dos surdos em uma sociedade ouvinte, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
Reconhecer o português escrito como ferramenta de acesso ao conhecimento das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses das culturas surdas e [não surdas] e para o exercício do protagonismo social.
Perceber similaridades e diferenças entre o português e as línguas de sinais, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários.
Compreender a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
Conhecer e utilizar novas tecnologias, novas linguagens e modos de interação.
Apreciar diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais do Brasil, de outros “povos de língua portuguesa” e das comunidades surdas nas suas diferentes manifestações literárias e artísticoculturais.

Fonte: Brasil / MEC (2021).

Esse documento, apesar de recente e relevante, deve ser tomado como sugestão e não como modelo rígido e obrigatório. A nossa posição frente à temática é não limitar a proposta como categorias imutáveis, pois o currículo nessa modalidade de ensino para a EJA-EPT não resulta apenas em aquisição de competências, habilidades e conteúdos em português escrito. Certamente, no cotidiano escolar, podem surgir possibilidades outras que os sujeitos indicarão como necessárias e imprescindíveis para a formação humana.

A indicação de Fernandes (2008) sugere práticas pedagógicas no viés do letramento para um ambiente educacional bilíngue, onde aspectos basilares devem ser articulados com a compreensão de leitura e escrita, como habilidades diferentes e complementares, pois “o português para os surdos é aquilo que eles vêem/lêem” (Fernandes, 2008, p. 15). O letramento está associado às relações sociais e escolares; os textos publicados socialmente podem contribuir para aprendizagem de saberes sociais, escolares e linguísticos; os interesses sociais dos alunos é um fator determinante nas ações de letramento.

Portanto, no ensino de segunda língua, é indispensável a mediação entre docente e discente no aprimoramento de um letramento articulado com as unidades discursivas, sintáticas, semânticas e lexicais da língua portuguesa, além de gêneros e textos em diferentes suportes, considerando como ponto inicial o conhecimento prévio dos estudantes.

2.1.2.2 O ensino da Língua Brasileira de Sinais para não surdos no currículo do Ensino Médio

Como dito anteriormente, o currículo bilíngue requer pressupostos teóricos e práticos para o ensino de duas línguas. Assim como o português tem suas particularidades para os estudantes surdos, o ensino de Libras também contempla os mesmos critérios de disseminação entre os alunos e a comunidade escolar.

Apesar da popularização da Libras e das línguas de sinais na mídia nos últimos anos, percebemos, em menor número, que a autoexclusão, o isolamento e a incompreensão em contexto escolar e, por vezes, no seio familiar, podem ser alguns dos motivos de desmotivação e abandono (Perlin; Strobel, 2006). No âmbito educacional, nos preocupamos em discutir e refletir sobre ações e práticas pedagógicas que podem prejudicar o desenvolvimento do estudante surdo não oralizado, com aplicabilidade de um currículo com forte apelo no controle e submissão pela fala, a ausência ou pouco uso da língua de sinais, a banalização e inferiorização da Libras e ações abusivas com ênfase na oralidade (Perlin; Strobel, 2006).

Em face do exposto, o Decreto n. 5.626/2005 indica a inserção da disciplina Libras no currículo escolar, em todos os níveis da educação básica, onde o estudante surdo está envolvido. Nessa proposta de inclusão, a Libras não está restrita a alguns profissionais e familiares, mas a todos os integrantes desse núcleo educacional. Sendo assim, questionam Souza e Souza (2020, p. 10, 11): “Como é possível garantir seu direito à educação de maneira equitativa sem oportunizar que surdos e ouvintes possam dialogar, partilhar conhecimentos, expandir suas relações?”.

A sistematização do ensino de segunda língua necessita de organização curricular e, portanto, procedimental. Quadros (2019 *apud* Castro, 2021) sugere que no mesmo dia e horário os estudantes estejam em salas separadas para o estudo da disciplina de língua portuguesa. Para os não surdos esta têm caráter de L1 e para os surdos como L2. Do mesmo modo com as aulas de Libras: para os surdos em L1 e para os não surdos L2, todas acontecendo em salas de aulas diferentes. As autoras sugerem essa organização, mas entendem que esses arranjos podem ser modificados, desde que as diferenças dos processos de ensino e aprendizagem entre os dois públicos sejam entendidas. Portanto, o cerne principal que defendemos é o uso e o ensino dessas línguas e a valorização cultural dos sujeitos na aplicabilidade do currículo escolar.

Apesar da pesquisa de Castro (2021, p. 80) estar associada ao ensino fundamental, destacamos suas pertinentes colocações para compreender o ensino de L2 e suas características curriculares. A proposta da autora nos motiva a pensar que

O aluno ouvinte deve adquirir as habilidades linguísticas do uso do corpo como um todo, suas mãos, rosto e o espaço. Não basta memorizar os sinais isoladamente. O ensino deve ser contextualizado e corresponder aos cinco parâmetros da Língua de Sinais: configuração de mão, localização, ponto de articulação, movimento e sinais não manuais. As aulas de ensino de Libras, como L2, devem privilegiar as habilidades de expressões não manuais a fim de que os alunos ampliem suas percepções visuais sem utilizar o bimodalismo, mistura sintática de uma língua com a outra, ao passo que se recomenda executar uma língua respeitando os padrões sintáticos da outra.

A partir das contribuições teóricas alinhadas neste capítulo, constatamos que para o público da EJA-EPT a abordagem deve seguir os mesmos princípios mencionados sobre

habilidades e competências debatidos anteriormente e se estruturar com base em aspectos linguísticos da Libras, mitos e verdades sobre a Libras e as línguas de sinais, vocabulários e assuntos do cotidiano, do mundo do trabalho, do ambiente escolar e outros temas que podem ser articulados para o desenvolvimento de algumas habilidades, indicados ao público jovem, adulto e idoso. Além disso, salientamos que a carga horária e a distribuição de disciplinas na EJA é tradicionalmente um desafio. Sendo assim, essa articulação curricular deverá ser construída coletivamente entre alunos, professores e orientadores pedagógicos, a fim de executá-la da melhor forma possível, considerando sempre a realidade escolar.

No que se refere à temática na BNCC, o ensino da Libras no EM está expresso como particularidade do aluno surdo, gerando um paradoxo, pois se o direito é comum, igualitário e subjetivo, respeitando as diferenças entre os sujeitos, como o ensino dessa língua para não surdos em escolas inclusivas ainda não está delineado no documento regulador? Como propomos tais medidas pedagógicas se a normativa ainda não chegou nesse nível de informação, apesar da existência de Leis há mais de quinze anos?

No estado do Rio de Janeiro, essas iniciativas de ensino da Libras nas escolas são escassas. Observamos que ainda são poucas as unidades escolares produzindo projetos e eventos que divulgam e ensinam, mesmo que em curto prazo. Um dos argumentos é a escassez de profissionais especializados e bilíngues, como professores de Libras e Tilsps nas escolas e em instituições com estudantes surdos matriculados. Especificamente nos últimos anos, os IF's no Rio de Janeiro enfrentam dificuldades de contratar ou terceirizar o serviço de tradução e interpretação. Como o cargo foi extinto no rol dos concursos públicos federais, esta demanda tem aumentado semestralmente.

Contudo, defendemos um currículo com o ensino da Libras elaborado coletivamente, para dar suporte às particularidades linguísticas e culturais dos sujeitos, a conscientização e mobilização da inclusão como direito e não como silenciamento. Entendemos que a maior parte dessa responsabilidade é do sistema público, que ignora medidas de contratação de profissional e material para inclusão; a outra parte dessa responsabilidade é de escolas e comunidades que geralmente pouco fazem em prol do currículo bilíngue e intercultural, por falta de conhecimento ou pela ausência da articulação dos procedimentos educacionais.

2.2 Materiais Didáticos

Não pretendemos apresentar a história e a produção de materiais didáticos para jovens e adultos, mas refletir acerca de alguns conceitos e concepções sobre os materiais didáticos para surdos na EJA-EPT. Segundo Fiscarelli (2008, p. 18), diferentes nomenclaturas, como “objetos escolares, recursos audiovisuais, meios auxiliares de ensino, recursos auxiliares, recursos didáticos, materiais didáticos, recursos de ensino-aprendizagem, meios naturais, materiais auxiliares, recursos pedagógicos”, são terminologias mais utilizadas no meio educacional para se referirem a materiais didáticos.

Na tentativa de construção de uma definição de materiais didáticos, Freitas (2009, p. 22) diz que materiais e equipamentos didáticos são recursos usados no processo de ensino, não necessariamente elaborados no contexto escolar, mas que influenciam o aluno na aproximação do conteúdo curricular e, geralmente, são “classificados como recursos visuais, auditivos ou audiovisuais, ou seja, recursos que podem estimular o estudante por meio da percepção visual, auditiva ou ambas”.

Na mesma direção, Mello (2010) trata como “recurso” todo material cujo objetivo é contribuir nas diferentes formas de apropriação do conhecimento curricular, imbricado nas experiências, situações, projetos de ensino-aprendizagem. A autora compreende a produção desses materiais como documento cultural de um determinado contexto, dentro de uma comunidade escolar, além de ser um documento essencial para pesquisa da prática educativa.

Ao refletir sobre o tema, Fiscarelli (2008) afirma que materiais⁵² didáticos são todos os recursos de ordem material, industrial ou natural, elaborados por docentes e/ou discentes, e utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Essa concepção compreende, por exemplo, que elementos originados pela natureza, como seres vivos, são recursos orgânicos e inorgânicos; e que os elementos de cunho material são recursos de origem manual e técnica. A autora também destaca a ampliação conceitual de material didático, incluindo nesse conceito ações e expressões humanas utilizadas com viés didático, como o “sorriso do professor, a entonação de sua voz, os seus gestos e os próprios alunos, são reconhecidos como meios de ensino” (Fiscarelli, 2008, p. 62). Ao descrever mais sobre essa concepção, acrescenta que “não só os objetos, mas as expressões humanas, como a música, o teatro, o cinema, com suas características artísticas próprias, também são [utilizados] em nossas escolas como materiais didáticos, na busca de melhor transmissão dos conteúdos que devem ser ensinados aos alunos” (Fiscarelli, 2008, p. 62).

Em compensação, Freitas (2007) defende a ideia de que não se deve considerar o material didático como único e perfeito recurso na efetivação do processo de ensino-aprendizagem, mesmo que esteja minuciosamente de acordo com o contexto, conteúdo e público. É importante marcar a função dos elementos didáticos como instrumento de mediação de um processo, pois eles não podem ser unicamente responsáveis pela qualidade e oportunidade da aquisição do conhecimento. De acordo com Freitas (2009, p. 23), os aprendizados se dão também por meio de expressões sensoriais, sendo: “1% por meio do gosto, 1,5 % por meio do tato, 3,5 % por meio do olfato, 11 % por meio da audição e 83 % por meio da visão”. Esses dados apontam para o fato de que os materiais didáticos precisam ser considerados como produções visuais, por isso a necessidade de se adotar aulas com abordagens associativas entre atividades teóricas e práticas, em laboratórios, seminários e projetos que envolvam o máximo de meios sensoriais para efetivação do conhecimento.

Com certeza a proposta da visualidade é fator imprescindível na didática bilíngue para surdos. Fiscarelli (2008) diz que na ausência sonora os olhos buscam por expressões imagéticas, tanto na Libras como língua materna quanto na linguagem corporal e facial. Buscando significados a partir da percepção visual, Campello (2008, p. 155) afirma que “qualquer movimento ou nuances das imagens geram inúmeros significados e cabem a nós, os [surdos], descobrirmos quais os significados que aquilo quer significar e sua forma de interpretar”.

Para jovens, adultos e idosos, Freitas (2007) também recomenda a sistematização dos componentes curriculares com o uso de recursos, seja por meio de tecnologia de informação, como o uso de computador, TV, aparelhos de som e vídeos, revistas, panfletos, encarte; seja por outros recursos que aproximem conhecimento e cotidiano. Sobre essa temática, a autora também enfatiza que a utilização desses recursos, independentemente da sua tecnologia e época, não são capazes de garantir efeitos imediatos durante o processo de ensino-aprendizagem e orienta sobre a necessidade de estruturação de práticas pedagógicas por meio de “uma aplicação sistemática, ordenada, com ações bem planejadas, objetivos bem definidos e respeito ao contexto educacional local pode promover, em médio prazo, as mudanças que os materiais e equipamentos didáticos têm em potencial” (Freitas, 2009, p. 28).

Seguindo a linha de pensamento dos autores acima, Moura e Henrique (2012) identificaram produções desarticuladas na EJA-EPT. Historicamente, o material pedagógico na formação profissional não se funde com os princípios da educação básica no Ensino

⁵² De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), também é possível elencarmos ao material didático a perspectiva do desenho universal exposto no artigo 3º, inciso II como: “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva”.

Médio. Os autores observam que esses materiais têm um perfil instrumentalista voltado para o mercado de trabalho. Sua produção segue a tradição de adaptação do material aplicado em outras modalidades de ensino e desconsidera diversidades como “a faixa etária, os diversos níveis de maturidade intelectual, de experiência de vida e de domínio no uso dos recursos linguísticos” (Moura; Henrique, 2012, p. 122).

Dessa forma, torna-se necessário o aprimoramento dos materiais didáticos e, para evitar o desencadeamento do sistema de ensino rígido e excludente os antigos paradigmas, tanto o professor quanto a escola precisam ser reavaliados. Sendo assim, o docente, ao elaborar os materiais didáticos, deve seguir uma abordagem epistêmica, mudando o seu paradigma, caso seu exercício se dê da forma excludente como apresentamos. Para Ferretti (2015), o professor deve estar atento durante a interação discente com o material de aprendizagem a fim de colaborar na construção do conhecimento e reformular o material, se for necessário. Além disso, Miranda (2016, p. 2) questiona:

todo material didático é um recurso de grande valia, e seu valor não está em si mesmo, mas na utilização que dele se faz. De nada vale um material didático rico e sofisticado se não for empregado de forma adequada ou não corresponder à situação de aprendizagem e ao seu objetivo.

Ainda de acordo com Ferretti (2015), ao observar as individualidades dos estudantes surdos, o professor deve verificar empiricamente a sua abordagem pedagógica, procurando conhecer os meios efetivos para aprendizagem, assim como acontece no processo de interação com o aluno. Uma didática conhecedora dos processos cognitivos sugere interferências desafiadoras, contudo, adequadas ao perfil de desenvolvimento discente. O autor ressalta que “nem todo conhecimento leva à autonomia” (Ferretti, 2015, p. 53). No caso das relações didáticas, valorizar o modo conteudista e mnemônico pode gerar dificuldades na aprendizagem. Ou seja, ao lançar um conteúdo ou atividade mais complexo, a ação docente deve conduzir, inicialmente, à construção do conhecimento a partir da realidade e da historicidade dos estudantes.

O objetivo geral deste capítulo não é aprofundar teoricamente aspectos relativos aos materiais didáticos, porém esse assunto tem grande impacto nos ambientes bilíngues e, ao compreender que gera tensão na esfera Federal do Rio de Janeiro, buscamos, a seguir, apontar alguns elementos intrínsecos na produção desses objetos em Libras e língua portuguesa para estudantes surdos. Nos próximos tópicos apontaremos possibilidades de aplicação da linguagem visual articuladas à língua portuguesa e Libras.

2.2.1 Estratégias de leitura em português e Libras nos materiais didáticos bilíngues na EPT

Nesta seção, propomos a reflexão em torno de orientações ligadas ao ensino e ao uso da Libras, além de mencionar pontos de tensões e possibilidades quanto aos materiais didáticos com aporte visual, observando a proposta bilíngue (Libras-Português) para surdos na EJA-EPT de nível médio.

Consideramos importante o uso de recursos visuais nos elementos textuais porque a forma, o tamanho, as cores das letras, as marcações e as inúmeras variedades gráficas podem colaborar para o processo de significação das palavras e para leitura e interpretação textual nos materiais pedagógicos.

No quesito da língua portuguesa aplicada em sala de aula, Fernandes (2008) menciona que alguns alunos surdos identificam o idioma como conjunto de signos visuais materializados na escrita. Em vista disso, a autora nos orienta a aplicar textos articulados à linguagem verbal e não verbal para colaborar no entendimento do conteúdo; então, serão os

recursos imagéticos o ponto de partida nessa jornada ao conhecimento polissêmico da escrita. Fernandes (2008, p. 15) explica algumas indicações sobre a temática:

- leitura e escrita são processos complementares e interdependentes que mobilizarão os conhecimentos sobre a língua portuguesa pelos surdos: o português para os surdos é aquilo que eles veem/leem; - leitura e escrita estarão atados a todas as práticas sociais em que se encontram envolvidos os estudantes surdos, além das práticas escolares; - as demandas sociais de leitura e escrita dos estudantes surdos determinarão o ponto de partida das práticas escolares de letramento; - os textos que circulam socialmente constituirão as pontes entre conhecimento social e conhecimento escolar e conhecimento linguístico; - a leitura demandará compreensão do significado global do texto, situando-o em determinada realidade social, filiando-o a determinado gênero discursivo e atribuindo relações e efeitos de sentido entre as unidades que o compõem; - a mediação do professor, na proposição de estratégias de leitura para reconhecimento de unidades de sentido da língua (aspectos discursivos, sintáticos, semânticos e lexicais [...], aspectos paratextuais (elementos da composição que situam o gênero e suporte do texto) e elementos intertextuais (mobilização de conhecimento prévio) é imprescindível à sistematização da língua em sua totalidade.

Nessa perspectiva, tal condição diferenciada pode ser denominada como “leitores não alfabetizados” os que aprendem a ler e a escrever o português mesmo sem conhecer a estrutura fonológica da língua. São competentes em uma primeira língua não alfabética (a Libras) e usam a forma escrita de uma língua alfabética (o Português), sem conhecer os sons das grafias.

Unimo-nos a tais ideias para pensarmos na valia de atribuir aos textos e narrativas trabalhados em aula a diversificação da visualidade nas duas línguas, considerando a função reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA presentes no Parecer n. 11/2000: “identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio metodológico a fim de se produzir uma atuação pedagógica capaz de gerar soluções justas, equânimes e eficazes” (Brasil, 2000a, p. 57). Em face do exposto, na Tabela 4, de Freitas (2007), são propostos alguns questionamentos sobre o material didático, a fim de estimular ações ligadas às teorias e práticas específicas dessas modalidades, como o uso da linguagem apropriada e a reformulação do currículo educacional seguindo os princípios da EJA, da EPT e da educação bilíngue (Libras-Português) visando a autonomia dos educandos.

Tabela 4 – Questionamentos aplicados na construção do material pedagógico

RECOMENDAÇÕES GERAIS
O conjunto dos conteúdos, assim como o tratamento didático dado a eles, é adequado ao aluno e está de acordo com o currículo?
A linguagem é objetiva?
O texto das explicações é acessível para os alunos?
As atividades se preocupam em ajudar o aluno a entender o texto das lições?
Esse material trabalha com a ação cooperativa?
Os princípios e fundamentos da EJA estão implícitos no material didático da disciplina?

Fonte: Freitas (2007).

No quesito do uso da língua portuguesa nas atividades pedagógicas, Mendes (2015) sugere ações multidisciplinares para esses estudantes e recomenda a reflexão sobre as

experiências vividas dos alunos surdos no processo de ensino-aprendizagem; a revisão das ideias do texto, do conteúdo e das imagens inseridas; a criação de textos em grupos, com imagem e vocabulário de apoio; a utilização de recursos tecnológicos, como jogos que estimulem a leitura e a construção de pequenos textos; a reescrita coletiva mediada pelo professor, apoiada em tabela de autocorreção; e o uso e criação de vídeos em Libras com legenda em português.

Nesse sentido, a utilização do texto escrito em diversos formatos imagéticos, como mapas conceituais e painéis interativos com os conteúdos mencionados em sala de aula, pode contribuir significativamente no ensino-aprendizagem. Portanto, ao contextualizar os apontamentos de Mendes (2015) com as sugestões de Albres (2012), reunidos na Tabela 5, a autora sugere orientações ao longo da avaliação da aprendizagem que entendemos serem pertinentes também para a produção de material didático:

Tabela 5 – Aspectos metodológicos de leitura e escrita em português

LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL/ VISUAL
Verificar se o material é capaz de estimular a associação com a vida do aluno, elaboração de exercícios que avaliem a compreensão do texto e dos elementos trabalhados e utilização de fotos, ilustrações e gráficos.
VOCABULÁRIO DA UNIDADE
Elaboração de exercícios com diferentes configurações com aplicação de fotos, ilustrações e gráficos.
GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS
Os enunciados devem ser [objetivos], com proeminência, simplicidade, referência óbvia, especificação, padronização, sequenciamento e separação, diversificando o formato das questões: como dissertativas, múltipla escolha, verdadeiro e falso, relacionamento de colunas.
PRODUÇÃO ESCRITA EM PORTUGUÊS
Desenvolver um enunciado [...] fácil de entender, pensar em um roteiro para ajudá-lo na elaboração de sua escrita, reservar um espaço para escrita com linhas, utilizar foto ou ilustração para contextualizar visualmente e na correção definir critérios de avaliação.
CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA
Ler e responder os enunciados sozinhos na avaliação.

Fonte: Albres (2012).

A apropriação das ações afirmadas por Albres (2012) a partir da Tabela 5 configura um posicionamento político na acessibilidade à segunda língua, em conformidade com Batista e Canen (2012) quando se referem ao paradigma da diversidade linguística e cultural, valorizando os aspectos linguísticos dos sujeitos surdos.

Como proposições didáticas, a utilização de textos, como o gráfico em árvore para relacionar itens e ideias interligadas; o gráfico em teia, organizador não linear que pode sistematizar assuntos por meio de tópicos centrais e a tabela, que reúne informações e dados mais objetivamente (Lebedeff, 2010). Outras possibilidades de textos visuais são os mapas de história, como “gráficos organizadores que podem ser úteis para auxiliar o aluno a analisar ou escrever uma narrativa” (Lebedeff, 2010, p. 189); as charges e as histórias em quadrinhos, como “um poderoso recurso narrativo ao promover a união de texto e desenho, consegue tornar mais claros conceitos que continuariam abstratos se confinados unicamente à palavra” (Lebedeff, 2010, p. 190) e, por fim, o mapa mental como instrumento organizador de ideias, tarefas e planos, dentre outras possibilidades (Lebedeff, 2010).

Existem diversas estratégias, além das que citamos anteriormente, e não pretendemos formatar e padronizar o aporte metodológico de ensino, tampouco propor o enxugamento de conteúdos e saberes em função do português ter caráter de segunda língua. Dos questionamentos de Castro (2021) podemos retirar algumas orientações para o docente evitar, como ocultar informações e conteúdos por subestimar o desenvolvimento intelectual dos estudantes surdos; não utilizar materiais didáticos ou livros didáticos por acreditar não ser possível o acompanhamento das atividades; retirar os textos ou enunciados com “situações-problema” de exercícios que exigem cálculo, por crer que o aluno não terá habilidade de leitura e interpretação para responder as atividades; utilizar textos infantilizados, fora de contexto, que destoam da modalidade de ensino e ano escolar; dar ênfase a cópias de texto, sem a explicação do conteúdo e aprofundamento temático. Por fim, Castro (2021) afirma que é necessário se distanciar de práticas como essas para dar espaço a textos de diferentes gêneros correspondentes ao ano de escolarização, sem desvalorizar a autoestima desses estudantes.

Na mesma linha de pensamento, Oliveira (2020) destaca que a didática bilíngue para surdos deve contemplar a educação básica e EPT, por meio da sistematização de atividades, e experiências para a aprendizagem de termos e conceitos técnicos e complexos. Além disso, podemos considerar tais ações como estratégias para o planejamento pedagógico durante a construção de seus objetos. Para tal, Oliveira (2019, p. 149-151) recomenda:

i) identificar o nível de desenvolvimento real do estudante e/ou conhecimento prévio do estudante sobre o assunto a ser abordado (conforme preconizam VIGOTSKII, 1988; AUSUBEL, 2000 *apud* MOREIRA, 2010; FREIRE, 1996, entre outros), seja por meio de teste diagnóstico seja por meio de tarefa diagnóstica; ii) planejar seu ensino a partir do nível identificado, visando criar condições para avançar no conhecimento/desenvolvimento cognitivo do estudante (VIGOTSKII, 1988) de forma gradativa, crescente e cíclica, porém diversificada [...]; iii) respeitar as especificidades de aprender desse estudante e/ou grupo e/ou cultura (conforme defendem os estudos de QUADROS; SCHMIEDT, 2006; SÁ, 2010; SACKS, 2010; SKLIAR, 2016, entre outros); iv) relacionar as atividades de aprendizagem à vida (FREIRE, 1996), visando dar sentido ao ato de aprender e de ensinar; v) buscar relacionar simultaneamente a palavra escrita em português com o sinal em Libras e seu significado, marcando o português escrito com palavras-chave em negrito e maiúscula, como demonstrado neste estudo, abrindo possibilidades para o estudante ampliar o conhecimento propedêutico/específico simultaneamente ao conhecimento do português escrito e seu uso na/para a vida; vi) trabalhar, na medida do possível em colaboração com uma equipe interdisciplinar e/ou intérprete de Libras, tendo em vista a contribuição que um profissional fluente e experiente pode trazer ao processo de ensino e de aprendizagem de estudantes Surdos, conforme também demonstrou este estudo.

Em torno das discussões didáticas, na concepção de Selltiz (1987 *apud* Figueiredo, 2015, p. 42), ao utilizarmos os recursos imagéticos, construímos um contexto favorável para lidar com assuntos complexos e delicados, como a dificuldade sobre um determinado assunto ou experiências negativas ligadas ao conteúdo e à disciplina. Outra forma de diversificar é a utilização de recursos multimídias (Krusser, 2015), por meio do trabalho com vídeos, imagens e textos em um único conteúdo, dando acesso aos interesses, desejos e necessidades do estudante da EJA-EPT. Galasso e Esdras (2018, p. 67) enfatizam que estudantes surdos que usam a Libras para se comunicar enxergam as composições imagéticas no material didático como

essenciais para o entendimento dos conceitos acadêmicos e, quando utilizadas junto a palavras, auxiliam os estudantes no processo de aprendizagem. Devido à característica visuogestual, a Libras pode ser apresentada junto à língua portuguesa, respeitando a estrutura frasal de cada uma dessas línguas, compondo dois canais informacionais de processamento necessários à educação bilíngue.

Mesmo considerando diferentes linguagens e as duas línguas (Libras e português) envolvidas no processo, o conhecimento deve ser significativo para a realidade cultural, a fim de “serem aplicáveis, multiplicáveis, desafiados e expandidos” (Krusser, 2015, p. 106). A autora também sugere, no planejamento dos conteúdos pedagógicos, a produção e a inserção de vídeos de curta duração em Libras e em português, com a possibilidade de alterá-los conforme o tempo e, acima de tudo, seguindo um padrão apropriado como local de filmagem, boa iluminação, vestimentas adequadas dos atores, ângulos, enquadramentos, posicionamentos, além de inserir a linguagem verbal e não verbal como requisitos fundamentais.

Krusser (2015) sugere como estratégia para explorar a imagem no material didático a apresentação do conteúdo e a explicação conceitual de termos específicos, contemplando o uso de diferentes tipos de exemplos de um mesmo assunto. Já a descrição e as explicações do conteúdo podem ser realizadas em um segundo momento. A autora recomenda a pesquisa e a criação de glossários em Libras como material de registro, consulta e estudo dos termos técnicos ou específicos de cada disciplina. As terminologias de cunho técnico de formação profissional que não possuem sinal convencionado ou divulgado pela comunidade surda, utiliza o recurso de soletração da palavra pelo alfabeto manual e a explicação do significado. Na medida em que os discentes surdos se apropriam desses saberes e conteúdos específicos, cujo vocabulário, em Libras, é inexistente, os estudantes podem criar os termos em Libras de forma legítima.

Percebemos também a publicização de exemplares de objetos educacionais de cunho bilíngue para a formação profissional tecnológica de estudantes surdos em vários estados. Observamos que os glossários em Libras e português, de cunho técnico, são elaborados por universidades e IF's, pois compreendem a relevância na produção do conhecimento em Libras e português. Para Stumpf e Martins (2017) a representação de um dicionário com termos técnicos e desconhecidos pela comunidade surda, divulgado no formato digital e virtual, contendo a exposição do sinal e a sua definição em Libras, tem um excelente aproveitamento na formação profissional.

Portanto, este recurso tem caráter pedagógico imprescindível e se torna essencial por possibilitar “o conhecimento científico específico e especializado de forma organizada, como um manual. Sem os glossários, os sujeitos não conseguirão se comunicar, repassar seus conhecimentos” em Libras (Stumpf; Martins, 2017, p. 187). Além disso, podem encontrar dificuldade na sistematização dos conhecimentos, ao longo do nível de complexidade do curso tecnológico, e na falta de unificação do vocabulário técnico utilizado pelos sujeitos envolvidos.

Concordamos com as autoras quando afirmam, ainda, que tais materiais são recursos visuais e bilíngues que contribuem diretamente na formação profissional de alunos surdos e auxiliam no desempenho de professores e intérpretes de Libras. Contudo, cabe ressaltar que essas produções são realizadas institucionalmente de forma pulverizada e pouco divulgadas. Muitas vezes, são inacessíveis ao público externo, por isso é recorrente encontrar produções de materiais com os mesmos vocabulários em Libras, porém com sinais diferentes.

A tese da professora surda Ana Regina Campello, publicada em 2008, foi um marco nos estudos sobre a visualidade na educação de surdos, questionando a ausência de produção de materiais didáticos bilíngues nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Após onze

anos, Taveira e Rosado (2019, p. 08) mencionam a crescente produção e estudos na área de tradução, com “categorias de análise para o estudo da composição de vídeos, animações, desenhos em tirinhas, charges e histórias em quadrinhos” e, conforme recomenda Campello (2008), com roteiro de filmagem e edição de vídeo com enfoque em imagens e efeitos, parâmetros visuais e descrição imagética em Libras, com a prática de glosas, traduções automáticas de textos escritos na modalidade oral para sinais e o aumento na produção de glossários em Libras. Acreditamos que essas iniciativas devam estar articuladas com instituições de formação profissional que atuem em áreas semelhantes, alinhando suas produções linguísticas e didáticas a partir da oferta de cursos nas diferentes áreas, como ciências exatas, humanas, biológicas, saúde, agrária, sociais aplicadas e linguística, letras e artes.

Tal proposta de ensino sugere a reformulação de aulas e materiais didático-pedagógicos para a elaboração de um currículo com base na visualidade e em especificidades culturais e linguísticas dos estudantes surdos, reconhecendo o uso das tecnologias da comunicação e da informação como práticas promissoras, pois “abarcar o gênero multimodal na educação de surdos significa elevar o estatuto do visual e considerá-lo imprescindível no processo de ensino e aprendizagem” (Belaunde; Sofiato, 2019, p. 83). Em concordância, Galasso e Esdras (2018, p. 67) explicam os efeitos da produção e do uso desses materiais didáticos bilíngues, pois fortalece

a compatibilização das leituras, estabelecendo dinâmica singular no processo de aprendizagem. A aplicação do conceito no desenvolvimento de materiais didáticos bilíngues também privilegia o público ouvinte, pois a sinalização em Libras aparece aos estudantes sincronizada com a legenda e locução em Língua Portuguesa no âmbito do enunciado, respeitando as estruturas sintáticas e gramaticais de cada língua.

Interessante pontuarmos nessa discussão teórica o levantamento bibliográfico e os dados da pesquisa apontados por Perry e Quixaba (2017), por meio dos quais destacaram diretrizes para o projeto de Recursos Educacionais Digitais (RED) bilíngues (Libras e português). Durante a investigação, os questionamentos iniciais indicaram critérios, estratégias específicas e adaptações de outros recursos educacionais e considerações pouco recomendáveis na produção do RED's. Ao final do percurso de análise de dados e validação de professores surdos, as autoras elencaram 33 recomendações essenciais em diferentes esferas: tradução e interpretação, vestimenta do sinalizante,⁵³ letramento e questões culturais da comunidade surda, sons, imagens, ângulo, proporção e posição da pessoa que sinaliza em Libras na tela, legendas, tempo de exposição dos aportes visuais e outros. Além das orientações mencionadas anteriormente, Perry e Quixaba (2017) ressaltam outras proposições, conforme mostra a Tabela 6:

Tabela 6 – Diretrizes para o RED na educação bilíngue (Libras-Português)

continua

Priorizar o repertório em Libras.
Priorizar o vocabulário em Libras registrado nos dicionários e materiais convencionados pela comunidade surda.
Priorizar atuação de intérpretes fluentes com domínio do vocabulário.
Realizar filmagem e fotografias em locais do cotidiano dos alunos.
Sincronizar o tempo, na edição, ao expor imagem, legenda, tradução ou sinalização e sons.
Controlar o tempo do vídeo.

⁵³ Pessoa que usa a Libras ou que traduz do português para a Libras.

Utilizar imagens que retratam objetivamente o assunto abordado.
Revisar a tradução por pares proficientes.
Referenciar e destacar vídeos dos sujeitos que correspondem ao público-alvo.
Indicar o fim da tradução ao abaixar as mãos.
Valorizar os sinais regionais.
Buscar orientações de profissionais fluentes em Libras e experientes na área, durante e após a produção do RED.
Usar classificadores ⁵⁴ .
Contextualizar informações, evidenciando práticas econômicas, socioculturais que envolvem o público-alvo.
Avaliar o RED, com profissionais ou adultos surdos, antes da aplicação.
Evitar sobreposição de informações visuais.
Evitar expressões faciais exageradas e ou incompatíveis ao conteúdo.
Evitar <i>avatars</i> (plataformas em desenvolvimento).
Evitar imagens que expressam diferentes significados.
Evitar a mímica.

Fonte: Perry e Quixaba (2017).

Identificamos o material didático como objeto em potencial ao sugerir oportunidades de ensino-aprendizagem a partir das particularidades imagéticas em Libras e em Português (L2) para alunos surdos na EJA-EPT. Por isso, destacamos a sua relevância para socialização, integração e ingresso ao mundo do trabalho, no êxito acadêmico, e, acima de tudo, para a autonomia como cidadãos de direitos.

Nesse quesito, entendemos a importância de observar a atuação dos docentes, falantes da mesma língua, com vivência e experiência cultural em comum, podendo, assim, atingir níveis de estratégias didáticas mais elevadas porque utilizam um aporte imagético diferenciado e vivem a visualidade de forma mais intensa com o corpo e gestualidade (Taveira, 2014). Ao transpor essa vivência para as estratégias de ensino-aprendizagem, os docentes contribuem na construção de valores, atitudes, estilos, práticas, significados e significantes e encontram êxito e resultados qualitativos (Lebedeff, 2010).

O material pedagógico pode ser utilizado em diferentes formatos, contribuindo qualitativamente para a concentração do educando no processo de ensino-aprendizagem. Tanto Figueiredo (2015) quanto Lebedeff (2010) ressaltam a relevância de compreendermos que o objeto propõe atividades, mas quem norteia coletivamente a reflexão para o aprendizado é o docente. Para isso, o professor que busca o domínio dos conhecimentos epistêmicos e compreende as diferentes estratégias pedagógicas estimula o desenvolvimento dos alunos surdos e não surdos, respeitando as singularidades das duas línguas (Libras e português) na interação social (Figueiredo, 2015; Lebedeff, 2010).

Os dados de pesquisas e de estudos citados, anteriormente, indicam para nós, educadores da EJA-EPT, uma abordagem mais específica, com orientações mais concretas para a produção de materiais didáticos na perspectiva do letramento visual. Porém, é importante destacarmos que o campo de pesquisa sobre produção de material está em desenvolvimento. Pinheiro *et al.* (2019) apontam a escassez de teses e dissertações registradas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) sobre esses objetos na educação básica. Baseada em uma pesquisa bibliográfica no período de

⁵⁴ Classificadores tem a função de concordância através de configuração de mãos que podem representar pessoas, animais, objetos e outros.

2010 a 2017, dentre as produções encontradas nenhuma se direciona para as disciplinas técnicas de EM.

Seguindo a lógica de uma didática com ênfase em práticas sociais e profissionais dos estudantes, destacamos a formação docente, sobretudo, por contribuir para a compreensão e aproximação da realidade e dos perfis dos sujeitos da EJA-EPT. Moura e Henrique (2012) frisam que as diferentes estratégias de aprendizagem, nessa modalidade, estão entrelaçadas à apropriação profissional docente, além de refletirem na escolha e na produção de materiais didáticos coerentes com os atores envolvidos. Nesse ponto de vista, é aconselhável a formação inicial e continuada sobre o ensino bilíngue (Libras e português) e as nuances que envolvem diferentes aspectos culturais, políticos, econômicos e sociais embutidos nas duas línguas. Portanto, a ausência de uma real compreensão da EJA-EPT, do processo de ensino-aprendizagem e do uso e aplicabilidade de materiais didáticos podem impactar negativamente na formação profissional dos estudantes surdos.

3 IMAGENS, LIBRAS E PEDAGOGIA VISUAL

Neste capítulo, enfatizaremos a discussão sobre a visualidade para o público surdo, a concepção de linguagem, a pedagogia visual e a cultura surda como conceitos indispensáveis na inclusão e, principalmente, no processo de produção ou escolha de materiais didáticos. Tais temáticas estão presentes no enfoque do letramento visual na educação bilíngue e referendam a possibilidade de uma didática própria. Ao final do capítulo, pontuaremos as categorias de análise de imagem que serão utilizadas como instrumento analítico e metodológico dos objetivos gerais e específicos da pesquisa.

Desde o tempo paleolítico,⁵⁵ a arte rupestre é considerada como a primeira manifestação de registro na linguagem visual, destacando situações sociais, culturais e de sobrevivência entre as civilizações (Viana *et al.*, 2016). Milhares de anos depois, observamos o quão valioso ela representa para a conservação da cultura, da história e das relações humanas.

Ao reportarmos à pré-história, ressaltamos que antes da formalização da língua a linguagem predominava como canal de comunicação. Em paralelo ao uso da linguagem visual, a representação da língua sinalizada, falada e escrita também possui grande impacto sobre as teias de relações e ações sociais. Porém, no tempo presente não podemos associar que a linguagem visual possa substituir a língua ou vice-versa, principalmente no que se refere à língua sinalizada e à linguagem corporal e facial, pois ambas possuem funções distintas que discutiremos nesse capítulo.

No tocante aos cidadãos surdos, a língua de sinais brasileira, como mencionada nos capítulos anteriores, foi oficializada nacionalmente em 2002 e, após vinte anos de vigência da legislação específica sobre o tema, muitas pesquisas foram consolidadas para o desenvolvimento educacional de estudantes que utilizam a Libras como primeira língua. Contudo, grande parte desse arsenal científico não contempla o público jovem e adulto. Os estudos sobre o uso da Libras possuem amostras de pesquisas insuficientes sobre o desenvolvimento cognitivo daqueles com aquisição tardia de língua e com rupturas na escolarização.

Mesmo após duas décadas da publicação da Libras como língua oficial, encontra-se nos espaços educativos (formal e informal) dúvidas sobre o uso dessa língua. Alguns profissionais e a rede midiática, em muitos casos, ainda utilizam incorretamente o termo linguagem de sinais, ao invés de “língua de sinais”. Além disso, entender sobre a língua é conjecturar a forma como os alunos constroem seu pensamento, por meio da visualidade. Nesse sentido, apresentaremos sinteticamente a Libras e alguns fenômenos semelhantes ao que ocorrem em línguas orais. Nosso objetivo é demarcar a concepção de Libras e de linguagem visual que, embora tenham funções e definições distintas, juntas são elementos para a construção de uma didática em ambiente bilíngue.

⁵⁵ “Acredita-se que a arte rupestre tenha surgido no Paleolítico superior, entre 40.000 e 11.000 anos AP (Antes do Presente), no seio de grupos humanos que dominavam o fogo, possuíam tecnologia diversificada de produção de instrumentos de pedra lascada e que, em termos de constituição física, eram semelhantes ao homem moderno. A caverna de Chauvet, no sudeste da França, tem uma das datações de arte rupestre mais antigas do mundo, com cerca de 32 mil anos AP” (Clottes *et al.*, 1995 *apud* Viana *et al.*, 2016, s.p.).

3.1 A Libras, uma Língua Visual

As primeiras pesquisas científicas sobre a língua de sinais surgiram na década de 1960. No entanto, conforme explicam Lopes (2007) e Wrigley (1996), o reconhecimento oficial e internacional da língua de sinais só acontece a partir de uma declaração da UNESCO em 1984, quando afirma o sistema linguístico das línguas de sinais. Naquele momento, a Organização Mundial da Saúde e a Federação Mundial dos Surdos – *World Federations of the Deaf* (WFD) rompem os preceitos do oralismo para os surdos, através da publicação de uma Resolução sobre as línguas de sinais, em julho de 1987, emitida pela WFD. Em dezembro do mesmo ano, o Encontro Global dos Especialistas sobre status linguístico das línguas de sinais declara que pessoas surdas devem ser reconhecidas como minoria linguística, legitimando o direito de interpretação nos espaços sociais. Após o XV Congresso Mundial de Pessoas Surdas, ocorrido em Madri no ano de 2007, foi divulgado um documento reivindicando os mesmos direitos humanos, oficializado por todos os grupos sociais, quanto à consideração da diversidade na comunidade surda e do valor cultural empregada pelas línguas de sinais.

De acordo com Fernandes (2003), no Brasil os estudos e comprovação científica da Libras como língua ocorreu anteriormente à publicação da Lei n. 10.436/2002, que trata do seu reconhecimento como sistema linguístico. A sua sistematização já vinha sendo orquestrada pelas pioneiras Lucinda Ferreira Brito, Tanya Amara Felipe e Ronice Müller Quadros, dentre outros pesquisadores, que, desde 1990, consolidam esse campo epistemológico e linguístico no país (Fernandes, 2003).

Como detentoras deste conhecimento, Gesser (2009) e Quadros e Karnopp (2004) destacam a língua como um sistema de normas e elementos (sons e/ou sinais) instituído por um conjunto de signos com significado e significante aplicados na comunicação. Para Quadros e Karnopp (2004, p. 29), o sistema linguístico é complexo e sofisticadamente desenvolvido e sua constituição “começou porque os humanos necessitam de um grau maior de cooperação com o outro a fim de sobreviverem, e esta cooperação requer uma eficiente comunicação e a expressão do pensamento”. Outro dado interessante no campo da neurolinguística constatado por Bellugi e Klima (1990, p. 36 *apud* Quadros; Karnopp, 2004) é que “as línguas de sinais são processadas no hemisfério esquerdo [do cérebro], assim como quaisquer outras línguas”.

Na ótica crítica pós-moderna, Fernandes (2003, p. 9) aponta que a “língua é ação sobre o outro, é poder e transformação, saturada de conteúdo axiológico. É uma instância de construção da experiência por meio da qual se instaura um processo de reflexão e significação sobre a realidade”. Fazendo uso da língua contribuímos para a manutenção da cultura, da história, da arte de um povo; existimos e coexistimos nesse movimento sem fim. A autora cita uma reflexão de McLaren (1997, p. 143), cujo papel social da língua

mobiliza experiências e vozes sociais que se articulam e entram em conflito na busca de espaços discursivos de poder e legitimidade. Sendo assim, temos que reconhecer que ideologia não é apenas uma questão epistemológica a respeito do *status* de determinados fatos, mas sim a maneira pela qual discursos e sistemas discursivos geram relações sociais particulares, bem como as refletem (Fernandes, 2003, p. 9).

Quadros e Karnopp (2004) divulgam, como marco histórico, as pesquisas no escopo da linguística em língua de sinais, realizadas por Stokoe⁵⁶ entre 1960 e 1965, que as identificou como “línguas naturais ou com um sistema linguístico legítimo e não como um

⁵⁶ De acordo com Quadros e Karnopp (2004), Stokoe foi o precursor na investigação sobre a estrutura linguística dos sinais.

problema do surdo ou como uma patologia da linguagem”; nesta investigação foi comprovado que as línguas de sinais possuem todos os requisitos “linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças” (Quadros; Karnopp, 2004, p. 30).

Com relação a essa concepção, consideramos a Libras com todas as características linguísticas de qualquer língua e, por suas características visual-gestual-espacial, sua complexidade de língua natural e complexa não é anulada. Sendo assim, fenômenos que ocorrem nas línguas orais também são recorrentes nas línguas de sinais.

Gesser (2009) e Quadros e Karnopp (2004, p. 33) citam alguns desses acontecimentos linguísticos e buscam desmistificar visões engendradas em narrativas equivocadas. Uma delas é a ideia de universalização das línguas de sinais e cada país possui a sua: “a visão da universalidade implica que fatores geográficos e culturais não são influentes na determinação e mudança histórica do sinal. Sabe-se, todavia, que as línguas de sinais são distintas e que há dialetos em tais línguas como os há nas línguas orais”. Atualmente, para facilitar a comunicação em contextos internacionais, foi adotado o Gestuno⁵⁷ ou Língua de Sinais Internacional para comunicação em conferências e eventos com pessoas surdas de várias nacionalidades, porém essa modalidade não substitui as línguas de sinais de cada país.

Especificamente na Libras, não há uma unidade exclusivamente adotada por todos os usuários, isto é, em todo território nacional as comunidades constroem seu dialeto, por isso alguns sinais são diferentes entre regiões, estados, municípios, além de grupos culturais e religiosos que produzem variações, assim como ocorre nas línguas orais.

É válido saber que os sinais convencionados não são exclusivamente icônicos, González (1992 *apud* Quadros; Karnopp, 2004, p. 32) descreve a iconicidade como a reprodução do que é dito utilizando “a forma, o movimento e/ou a relação espacial do referente, tornando o sinal transparente e permitindo que a compreensão do significado seja mais facilmente apreendida”. No oposto desse fenômeno, há a arbitrariedade, cujo sinal não possui características visuais do referente. Essas informações nos ajudam a desmistificar a visão da Libras como linguagem formatada por um conjunto de gestos e mímicas com significados simplificados e limitados. Outra narrativa relacionada ao surdo e a Libras é a

[...] visão embasada na anormalidade, segundo a qual o máximo que o surdo consegue expressar é uma forma pantomímica indecifrável e somente compreensível entre eles. Não à toa, as nomeações pejorativas anormal, deficiente, débil mental, mudo, surdo-mudo, mudinho têm sido equivocadamente atribuídas a esses indivíduos (Gesser, 2009, p. 21).

Ainda existe o equívoco de acreditar que a Libras se resume na reprodução do alfabeto gestualizado, uma forma de sinalizar a escrita de um termo em português, ou seja, essa estratégia não possui artefatos culturais e linguísticos da língua. Apesar disso, é importante saber que na gramática⁵⁸ da Libras a formação dos sinais requer parâmetros específicos. Os mais básicos são a configuração, a locação ou ponto de articulação, orientação e movimentação da mão e os aspectos não manuais, como a expressão facial e corporal (Gesser, 2009; Quadros; Karnopp, 2004). A compressão mínima sobre a análise gramatical de

⁵⁷ Versão digital de alguns vocabulários em sinais internacionais, divulgado em 1975 pela British Deaf Association sob a Federação Mundial de Surdos. Disponível em: <http://brett-zamir.me/gestuno/>. Acesso em: 11 dez. 2022.

⁵⁸ Para melhor conhecimento sobre a gramática, os mitos e as verdades da Libras, sugerimos inicialmente a leitura do livro de Quadros e Karnopp, *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos* (Ed. Artmed, 2004). E o livro de Gesser, intitulado *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda* (Parábola Editorial, 2009).

sinais convencionalizados pela comunidade surda já sugere aos leigos que sua estrutura não se restringe a uma linguagem limitada, mas se configura um sistema linguístico complexo e arrojado pelas nuances e singularidades da língua e suas culturas envolvidas.

3.2 A Linguagem Visual

A função da linguagem defendida por Bakhtin (1986) nos orienta para uma visão dialógica, isso significa uma relação direta entre cultura, envolvimento social e histórico dos alunos na produção de significados, pois “a linguagem sempre é social; é através dela que o sujeito toma consciência de si próprio e tem uma dependência do outro” (Bakhtin, 1986 *apud* Araujo et al., 2009, p. 4). Na mesma direção Chauí (2000, p. 185) complementa ao dizer que “a linguagem é a nossa via de acesso ao mundo e ao pensamento, ela nos envolve e nos habita, assim como a envolvemos e a habitamos”. Na função social da linguagem, a convivência mútua com o outro corrobora para a (re)significação e apropriação de saberes estabelecidos no mundo em um movimento cíclico.

Essa vivência com a linguagem ocorre naturalmente, em diferentes formas, por meio de expressão corporal, cores, sons, língua falada, escrita, gestualizada, imagens e outros. Durante o período de quarentena da pandemia de Covid-19, foi notória a intensificação do alto consumo de artefatos multimodais nos meios televisivos, nas redes sociais, nos produtos comercializados e outros que usufruíram da linguagem como ferramenta indispensável para o consumo.

O fluxo intenso de informações, em diferentes gêneros modais contidos nos suportes digitais, influencia diretamente nas formas de aprendizagem e na educação profissional. Essa constatação ficou mais evidente durante o período do ensino remoto, em que as instituições lançam orientações específicas para a elaboração e aplicação das atividades educativas.

Bakhtin (1986 *apud* Araujo et al., 2009) e Chauí (2000) destacam o tradicionalismo hegemônico e o valor do uso da linguagem verbal escrita no cotidiano escolar. A observação das aplicações rígidas e desconexas, aqui questionadas sobre a linguagem nos currículos escolares, contrasta com o cotidiano recheado de linguagens e signos de caráter abstrato, podendo ser utilizada de diversas formas, no verbal, visual, sonoro, olfativo, gustativo e tátil. O uso da mesma linguagem pode ser observado nas redes sociais, nos programas televisivos, em propagandas, nos meios de entretenimento e em todos os lugares. Reconhecendo essa realidade cada vez mais fixada nas linguagens e sua influência no comportamento humano e nas formas de aprendizagem, concordamos com a lógica de que não há pensamento sem signos (Santaella, 2005).

Destacamos que todas as linguagens envolvidas nas relações humanas promovem um fenômeno de significação de sentidos e compreensão da realidade. Nesse sentido, Chauí (2000, p. 187) enfatiza que “linguagem cria novos sentidos e interpreta o mundo de maneiras novas. Há um vai-e-vem contínuo entre as palavras e as coisas, entre elas e as significações, de tal modo que a realidade, o pensamento e a linguagem são inseparáveis, suscitam e interpretam-se uns aos outros”.

Sobre o processo dialógico, Bakhtin (1986 *apud* Araujo et al., 2009) enfatiza que um enunciado emitido por uma pessoa é resultado de enunciados elaborados anteriormente por outros. É nesse sentido que o significado de um léxico é constituído de acordo com o contexto histórico e temporal. Contudo, para Araujo *et al.* (2009, p. 7), a compreensão do enunciado depende da forma como é expressado o contexto e os participantes envolvidos na comunicação, ou seja,

uma mesma enunciação, em situações históricas distintas, permitirá sentidos diversificados. A real significação de um enunciado só poderá

ser abstraída concretamente se a entonação, o momento da fala, o seu contexto e os participantes da interação forem considerados na compreensão dos sentidos.

Para Dondis (2015, p. 14), “a linguagem ocupou uma posição única no aprendizado humano. Tem funcionado como meio de armazenar e transmitir informações, veículo para o intercâmbio de ideias e meio para que a mente humana seja capaz de conceituar”. O autor enfatiza que “tanto a palavra quanto o processo da visão passaram a ter implicações muito mais amplas. Ver passou a significar compreender” (Dondis, 2015, p. 13). Entendemos que a linguagem visual se tornou uma grande aliada no processo comunicativo e de ensino-aprendizagem, já que podemos formar mensagens visuais, interagir diariamente com ela para entender e refletir sobre os discursos produzidos socialmente, politicamente, economicamente e culturalmente. Contudo, para a aprendizagem qualitativa direcionada para a EJA-EPT propomos a seguir a reflexão sobre a contribuição da pedagogia visual e o letramento visual para um público cuja visão é uma ferramenta inquestionavelmente potente.

3.3 A Pedagogia Visual na Educação de Surdos

A pedagogia visual⁵⁹ ou da diferença é uma possibilidade para novas didáticas na EJA-EPT. Compreendida como campo de estudo influenciada e estimulada também pelos estudos culturais, não está restrita para ao público com surdez. Porém, a concepção de uma pedagogia que estimule as percepções visuais e a cultura visual⁶⁰ viabiliza possibilidades outras direcionadas ao modo de vida dos sujeitos surdos (Campello, 2008).

Assim como mencionamos o conceito de cultura no capítulo 2, a partir da concepção dos Estudos Culturais, como “uma ferramenta de transformação, de percepção da forma de ver diferente, não mais de homogeneidade, mas de vida social constitutiva de jeitos de ser, de fazer, de compreender e de explicar”, coletiva ou individualmente, demarcam suas diferenças (Strobel, 2008, p. 18).

Salientamos que a diferença surda se estabelece no âmago da cultura⁶¹ e, embora haja alguma complexidade para o entendimento dessa narrativa, a falta da audição não deve ser um parâmetro constituinte desse estudante. Conforme Lopes (2007, p. 23), é importante atentar que, “além de um corpo, aqui estão implicadas formas de se relacionar, formas de se identificar com alguns e se distanciar de outros, formas de se comunicar e de utilizar a visão como um *elo aproximador* entre sujeitos semelhantes”.

É sob esta concepção que Skliar (1999; 2010) e Lopes (2007) explicam que os estudos surdos propõem uma política sob a surdez como diferença e experiência visual, instituída por

⁵⁹ Campello (2008, p. 132) reafirma o que James Elkins, em *Visual Studies: a skeptical introduction* [Estudos Visuais: uma introdução cética], publicou em 2003, no qual declara a criação da pedagogia visual influenciada pelos estudos visuais ou cultura visual, desenvolvidos em diferentes países e pesquisas, inicialmente abordando temáticas como “de gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pró-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e tecnologia, política de identidade, pedagogia, política da estética, instituições culturais, política da disciplina, discurso e textualidade, história e cultura global”.

⁶⁰ “A terminologia ‘Cultura Visual’ vem sendo utilizada desde 1972 por Michael Baxandall, tendo referências teóricas em Roland Barthes e Walter Benjamin. Mais tarde, George Roeder utilizou a terminologia como *Visual Culture is what is seen* [a Cultura Visual é o que se vê.] e a sua definição é *it hints at the viewer’s share and the work that images do in culture* [indicar ao leitor o trabalho das imagens na cultura]. Em 1990, foi implantado na University of Rochester um programa chamado de *Visual and Cultural Studies* e, em 1998, na Universidade da Califórnia com o mesmo destino” (Campello, 2008, p. 132).

⁶¹ Enfatizamos o ponto de vista de Strobel (2008) sobre a noção de cultura que, para muitos, tem forma unitária e perfeita, ligada às ideologias hegemônicas que padronizam e normalizam os indivíduos em um determinado contexto.

diferentes identidades surdas. Essa representatividade cultural culmina na percepção visual e seu aprimoramento requer uma compreensão mais apurada, não se limitando apenas ao ato de ver. Ou seja, a surdez entendida como uma “experiência visual que envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc.” (Skliar, 1999, p. 11).

Para Skliar (2001, p. 29 *apud* Lopes, 2007, p. 23), os Estudos Surdos no viés educacional podem ser considerados

um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e o mundo dos surdos.

Apesar do campo da pedagogia visual não ser exclusivo da inclusão escolar e da educação bilíngue para estudantes surdos, Lacerda, Santos e Caetano (2014), Taveira (2014), Lebedeff (2010), Campello (2008), Strobel (2008), Fernandes (2003) e Skliar (1999; 2010), dentre outros, conclamam por uma pedagogia visual, seguindo a premissa dos Estudos Surdos, cuja proposta busca solucionar equívocos de abordagens didáticas com práticas pedagógicas com base na oralidade com estudantes sinalizantes e que não oralizam e de metodologia de ensino monolíngue, ou seja, com ênfase apenas no português. Lacerda, Santos e Caetano (2014, p. 186) citam propostas em diferentes disciplinas que visa acompanhar as transformações sociais, como:

Na educação artística, por exemplo, com o desenvolvimento de propostas educacionais voltadas para a arte e a cultura visual, criando ferramentas e práticas próprias, visando o desenvolvimento da criatividade plástica e imagética; na comunicação, com estudos e investigação de modos de ensino da expressão e comunicação visual, com uma didática específica; na informática, com a criação de programas pedagógicos que utilizam a tecnologia da computação, sua compreensão e linguagem com finalidades educacionais.

É necessário informar que na educação inclusiva o uso de terminologias como “pedagogia visual” associada à educação de surdos no Brasil se dá em poucas pesquisas e produções teórico-metodológica com definição sistematizada e elementos mais específicos (Lacerda; Santos; Caetano, 2014; Campello, 2008). Defendemos uma pedagogia visual para surdos que corresponda às transformações socioculturais dessa comunidade, onde os sujeitos sejam respeitados em sua singularidade linguística, política, cultural, de raça, sexo, gênero, dentre outras diferenças. A ideia é não generalizar que apenas o campo dessa pedagogia, de forma isolada e atemporal, seja capaz de solucionar todos os desafios e barreiras na educação de surdos. Assim como a cultura se transforma entre as teias sociais, a pedagogia visual também acompanha esse processo de transformação, mudando esse campo epistêmico frequentemente. Com o uso das tecnologias de informação e comunicação, a visualidade tem correspondido às demandas dos seus usuários imersos na “Sociedade da Visualidade”. “Hoje, os recursos visuais são amplos desde a mídia mais acessível, como a televisão (presente praticamente em todos os lares), até as inúmeras possibilidades de imagem e composição de espaços virtuais propiciadas pelo mundo computadorizado” (Lacerda; Santos; Caetano, 2014, p. 186).

Esses são um dos motivos pelos quais não podemos considerar a pedagogia visual, e principalmente a educação de surdos na EJA-EPT, de forma puramente isolada do contexto

social, cultural e político da época em questão. Em vista disso, concordamos com Fernandes (2003, p. 10) quando metaforicamente diz que “a surdez é um país cuja história é escrita de geração a geração. Em cada momento, essa história reveste-se de um caráter muito singular e específico, a depender do conjunto de representações a que os surdos estão submetidos nos discursos hegemônicos”.

Essa metáfora indica que transformações sociais, ao longo do tempo, podem articular ou desarticular concepções e práticas sobre a surdez alinhadas à pedagogia visual. Outras instâncias como a legislação educacional, narrativas e ações tendem a mudar de acordo com envolvimento profissional da e na comunidade surda em articulações organizadas pelas instituições de ensino em âmbito administrativo, pedagógico, de gestão e de supervisão na contribuição para ressignificar as práticas educativas.

A partir das reflexões e dos resultados de pesquisas apontados pelos autores citados anteriormente e do nosso foco na formação profissional, concordamos que haja aplicabilidade de uma política educacional estruturada na modalidade educacional bilíngue (Libras e português) não apenas como narrativa ou retórica. Nossa defesa é que haja ativamente reformulação curricular, atuação de profissionais surdos e não surdos com formação especializada e bilíngues, a fim de que a pedagogia visual seja cada vez mais engendrada nos procedimentos didáticos para os estudantes jovens e adultos da classe trabalhadora. A seguir, delimitaremos os construtos do letramento visual como processo em potencial com o enfoque na formação humana e integral.

3.3.1 Ponderações iniciais sobre a visualidade e o letramento visual na educação de surdos

No bojo das discussões pedagógicas no ensino bilíngue (Libras-Português), a pesquisa realizada por Campello (2008) sugere estratégias didáticas alinhadas às performances linguísticas e à linguagem corporal e facial, dentre outras formas imagéticas. Tais recursos são possíveis porque os discentes surdos estabelecem mais relações cognitivas a partir da visualidade e menos com o texto tradicional e linear. Exemplos disso são o processo de alfabetização dos surdos e a produção de dicionários de Libras, nos quais a palavra é associada à imagem correspondente à significação.

As abordagens do campo dos estudos surdos direcionados por Skliar (2010) e por Lopes (2007) apontam para novas perspectivas de ver, entender e pensar individualmente e coletivamente, principalmente nos espaços escolares onde este escopo de pesquisa carece de mais estudos e pesquisas vinculadas à visualidade, imagem, pensamento e construção do conhecimento para o público surdo na modalidade da educação bilíngue.

Conforme Pino (2006 *apud* Figueiredo, 2015, p. 35), a construção do conhecimento imagético tem início na percepção de mundo do sujeito, pois as imagens instigam o imaginário, promovendo o desenvolvimento da criatividade. No âmbito educacional, pode-se explorar a significação imagética e cultural de enxergar o mundo porque os fatos e as histórias vividas pelos surdos fazem parte da sua identidade, por isso consideramos a visualidade como elemento relevante para sua subjetividade.

A partir dos apontamentos anteriores, entendemos que a visualidade para os surdos se institui na construção do pensamento, na obtenção de todos os tipos de informação e no ato de se relacionar com tudo que o cerca. Trata-se de um mecanismo enraizado com a percepção de signos visuais⁶² que formam significados não sonoros para os surdos, sobretudo na Libras, e constituem artefatos visuais, gestuais e espaciais. Nessa vertente, Campello (2008, p. 78) nos orienta que o signo visual pode ser produzido

⁶² Nessa pesquisa entendemos como signo visual o objeto intimamente interconectado às concepções dos sujeitos surdos através da visão, se diferenciando dos processos cognitivos pela oralidade.

culturalmente pela comunidade Surda e está em constante pesquisa, uma vez que envolve uma dada percepção visual e construção de ideias e imagens visualizadas que regem ou se constituem como princípios da língua natural e da modalidade comunicativa que possibilita a interação comunicativa entre os Surdos em um mesmo ambiente linguístico ou distinto deles.

Esses fenômenos nos direcionam ao que Sacks (2004 *apud* Figueiredo, 2015, p. 45) explica sobre a materialização da visualidade na construção do pensamento, que acontece como mecanismo cinematográfico, ou seja, o fluxo de sequências de imagens em alta velocidade, sobretudo no pensamento do surdo, possui um fluxo mais intenso. Por isso, torna-se relevante compreender como a imagem está ligada nos modos de significação, de interpretação e de apropriação do conhecimento a partir dos eventos de letramento visual em diferentes áreas do conhecimento. Concordamos com Galasso e Esdras (2018, p. 66) quando explica detalhadamente o processo de aprendizagem por meio da linguagem verbal e imagética

O processamento de informação inicia a partir do momento que o estudante surdo assimila imagens e palavras de uma apresentação multimídia, que pode ser, por exemplo, um vídeo em Libras. Para capturar essa apresentação, as palavras escritas e as imagens entram pelos olhos do surdo e são brevemente representadas na memória sensorial. Em seguida, na memória de trabalho, o surdo seleciona as principais palavras e imagens e as organiza, categorizando palavras escritas em um modelo verbal, e imagens em modelo pictórico. A partir dessa organização, estrutura-se um modelo integrado de informações. Esse modelo integrado está diretamente vinculado à memória de longa duração, onde o aluno pode ativar o conhecimento.

O processo de correlacionar a língua materna (Libras), a imagem gráfica e o significado para estudantes surdos se dá desde as primeiras etapas de aquisição da língua. É importante considerar que nem todas as imagens são internalizadas com significados pelos estudantes, pois depende das experiências vividas, assim como o contato e o uso da Libras e do português de forma singular para cada sujeito surdo. Logo, não podemos generalizar que todos os estudantes surdos, independentemente da faixa etária, tenham o mesmo nível de leitura de imagens. Por conseguinte, Quadros (2003, p. 93) explica as percepções visuais desse público e enfatiza a cultura com representações visuais na socialização:

O visual é o que importa. A experiência é visual desde o ponto de vista físico, os encontros, as festas, as histórias, as casas, os equipamentos [...] até o ponto de vista mental, a língua, os sonhos, os pensamentos, as ideias [...]. Como consequência é possível dizer que a cultura é visual. As produções linguísticas, artísticas, científicas e as relações sociais são visuais. O olhar se sobrepõe ao som mesmo para aqueles que ouvem dentro de uma comunidade surda.

Cumpramos evidenciar a percepção visual e viso-gestual-tátil como campo de estudo e de práticas em potencial para a educação de surdos e surdocegos, pois a compreensão sobre as experiências visuais com o uso de materiais, equipamentos e técnicas intensificam o modo de aprender e entender o mundo (Lebedeff, 2010; 2006; Taveira, 2014; Taveira e Rosado, 2019).

Em conexão com as reflexões acima citadas, entendemos que a proposta do letramento na EJA-EPT para estudantes surdos está em concordância com o levantamento bibliográfico

exposto na pesquisa. O letramento,⁶³ como expressa Soares (2009, p. 44), “é um estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”. As práticas de letramento tendem a utilizar os diferentes gêneros multimodais e, conforme sinaliza Soares (2009), podem desenvolver competências de ordem individual e social. Essa autora afirma que o letramento não deve ser caracterizado como um conceito único e restrito, mas como um fenômeno cultural articulado por ações e práticas sociais estruturado com as linguagens.

Para Wileman (1993, p. 114), Letramento Visual (LV) é a “capacidade de ‘ler’, interpretar e entender a informação apresentada em imagens pictóricas ou gráficas”; e a habilidade de criar, a partir de recursos imagéticos, meios para efetivar a informação.

Para aprofundarmos as discussões sobre as características imagéticas no material didático, se faz necessário entendermos o conceito de imagem e semiótica imagética e refletirmos sobre o letramento visual com base no ponto de vista da Gramática do Design Visual⁶⁴.

3.4 A imagem como ponte para o conhecimento

No decorrer das reflexões, percebemos a necessidade de apontar o significado de imagem. No entanto, Mitchell (2019) constata a complexidade dessa definição: pela lente do autor, pode-se referir a objetos para além do que formatamos como figuras, monumentos, ilusões de ótica, pinturas, mapas, gráficos, ideias, sonhos, projeções de alucinações, espetáculos e outras representações, por isso se torna cada vez mais complexo sistematizar e unificar uma definição. Baseado na representação do Diagrama 1, sugere pensarmos nesse conceito como uma família que se transforma ao longo do tempo. Contudo, Mitchell cita que a imagem pode ser observada em diferentes campos ou discursos institucionais de ordem gráfica, ótica, perceptiva, mental e verbal:

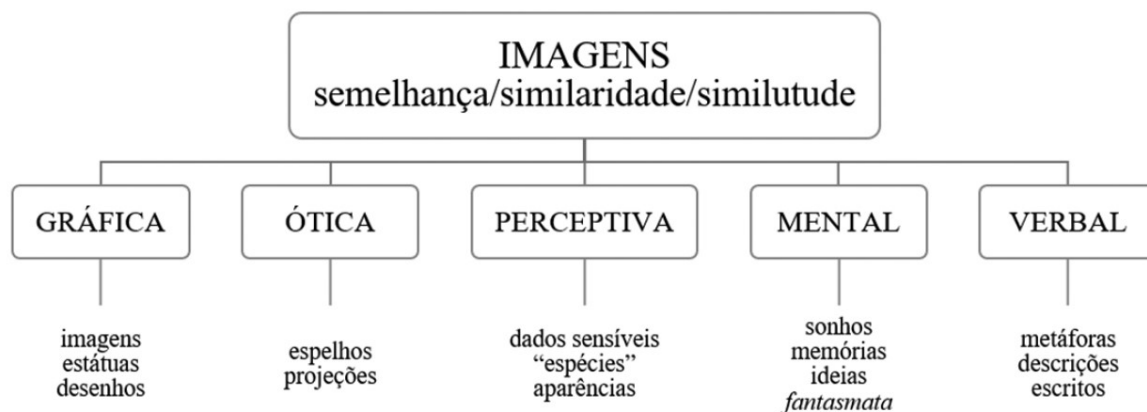


Diagrama 1 - Árvore genealógica da imagem

Fonte: Mitchell (2019).

⁶³ “Letramento é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80 que [...] ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas. Uma das primeiras ocorrências está em livro de Mary Kato, de 1986 (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, Editora Ática) [...] dois anos mais tarde, em livro de 1988 (*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, Editora Pontes), Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, distingue *alfabetização* de *letramento*: talvez seja esse momento em que letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas” (Soares, 2009, p. 15).

⁶⁴ Adotamos como base teórica, para análise de imagem, o Design da Gramática Visual, pois segue o viés sociocultural.

Nos constructos do autor, os campos da psicologia e epistemologia se referem ao estudo da imagem mental; na história da arte, às imagens gráficas, esculturais e arquitetônicas; na física, às imagens ópticas; na literatura, às imagens verbais. Segundo Mitchell (2019, p. 28), “as imagens perceptivas ocupam um tipo de região fronteira em que fisiologistas, neurologistas, psicólogos, historiadores da arte e estudantes de óptica se encontram colaborando com filósofos e críticos literários”.

O ato de ver pode proporcionar novas formas de interpretar os fatos ao nosso redor, por meio da socialização. Nesse sentido, Dondis (2015, p. 25) afirma que “a visão não só nos oferece opções metodológicas para o resgate de informações, mas também opções que coexistem e são disponíveis e interativas no mesmo momento”. Esse grandioso sentido ocorre quando elaboramos e desenvolvemos a inteligência visual em que é possível a transmissão simultânea de múltiplas unidades básicas informacionais ou *bits* “como um dinâmico canal de comunicação e um recurso pedagógico ao qual ainda não se deu o devido reconhecimento” (Dondis, 2015, p. 25-26).

Considerando a diversidade e a complexidade conceitual da terminologia imagem, seria inadequado generalizar o conceito como linguagem. Para Mitchell (2015, p. 26-27), com os passar do tempo, a imagem foi considerada de diferentes formas, a saber:

a linguagem e as imagens não são mais o que prometeram ser para críticos e filósofos do Iluminismo, uma mídia perfeita e transparente através da qual a realidade pode ser representada para o entendimento. Para as críticas modernas, a linguagem e as imagens tornaram-se enigmas, problemas a serem explicados, prisões que afastam a compreensão do mundo. O lugar comum dos estudos modernos de imagens, de fato, é que eles devem ser entendidos como um tipo de linguagem; em vez de fornecer uma janela transparente para o mundo, as imagens são agora consideradas como o tipo de sinal que apresenta uma aparência enganosa de naturalidade e transparência, ocultando um mecanismo de representação opaco, distorcido e arbitrário, um processo de mistificação ideológica.

Com relação ao tempo atual, Nascimento *et al.* (2011, p. 532) entendem que os elementos imagéticos e a linguagem verbal correspondem ao sistema semiótico, constituído por um “conjunto de signos socialmente compartilhados e regidos por determinados princípios e regularidades, que utilizamos para representar nossas experiências e negociar nossa relação com os outros”.

Na concepção de visualidade, a semiótica imagética, integrante da semiótica geral, estuda, dentre tantas especificidades visuais, os signos visuais e a cultura do olhar que, segundo Lacerda, Santos e Caetano (2014, p. 187), “pode ser apreendido, por exemplo, por meio de uma fotografia, suscitando reflexões acerca de temas sociais, aspectos econômicos e políticos que se entrelaçam em um determinado período histórico”. No cotidiano escolar, entendemos que a prática de leitura de imagens, com criticidade, pode desenvolver habilidades de percepção e de aprendizagem porque o consumo de informações midiáticas, em grande parte, padroniza o que é qualitativo e o que não é, promovem o julgamento e modelam a opinião pública, portanto no letramento visual é possível desenvolver habilidades como questionar e argumentar os acontecimentos e as informações.

De acordo com Motta-Roth e Nascimento (2009 *apud* Nascimento *et al.* 2011, p. 532), não devemos encarar os textos impressos com o mesmo nível de usabilidade que os textos digitais, ou seja, “não podemos lidar com a escrita e com a leitura da mesma forma de anos atrás, visto que a realidade vivenciada por nossos alunos e por nós exige ações imediatas no sentido de compreender como texto verbal e imagens realizam significados culturais”.

Outra vantagem na construção de efeitos de sentido, por meio de textos imagéticos, é provocar o debate e a discussão de opiniões em torno de conceitos de ordem teórica e prática em disciplinas de cunho técnico e propedêutico na EJA-EPT. Na inclusão de estudantes surdos, Lacerda, Santos e Caetano (2014) dizem que essa abordagem pedagógica colabora também na efetivação da tradução e interpretação do par linguístico Libras-Português. As autoras frisam a relevância do letramento visual no ponto de vista semiótico para explorar a “imagem, o signo, o significado e a semiótica visual na prática educacional cotidiana, oferecendo subsídios para ampliar os ‘olhares’ aos sujeitos surdos e à sua capacidade de captar e compreender o ‘saber’ e a abstração do pensamento imagético” (Lacerda; Santos; Caetano, 2014, p. 190).

Convém dizer que nessa investigação estudaremos a imagem em suportes fixos em materiais didáticos digitais, no bojo das discussões pedagógicas. No próximo segmento, apontamos sinteticamente os fundamentos da Gramática do Design Visual, destacando as metafunções, como ferramentas para a análise imagética.

3.5 Categorias de Análise De Imagens na Ótica da Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen

De acordo com o livro *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, Gunther Kress (Kress; Van Leeuwen, 1996) trabalhava no Instituto de Educação da Universidade de Londres como professor de Inglês, tendo falecido em 2019⁶⁵; já Theo van Leeuwen como professor emérito da Universidade de Tecnologia de Sydney, atuou como produtor de cinema e televisão na Holanda e na Austrália, e como professor no Centro de Línguas & Investigação em Comunicação na Universidade de Cardiff. Ambos publicaram amplamente nos campos dos estudos linguísticos e de comunicação⁶⁶ (Kress; Van Leeuwen, 1996, p. 2). Cunha (2017, p. 4) complementa dizendo que os autores são referência na Sociosemiótica⁶⁷ e desenvolveram uma

gramática para o design visual não em sentido comparativo entre os recursos comunicativos expressos pela língua e pela imagem. Para esse contexto, esses pesquisadores atentaram para o contraste na maneira como essas representações são combinadas em busca de um sentido mais amplo. Portanto, ambos objetivaram a atribuição de sentidos a grupos representados – pessoas, lugares e objetos - e ao modo como eles se combinam em funções visuais com maior ou menor complexidade e extensão.

Para Kress e van Leeuwen (1996), a teoria social semiótica não busca representar verdades ou mentiras absolutas, mas apontam perspectivas visuais, verbais e outras formas de comunicação. Cunha (2017, p. 46) cita que os autores entendem o conceito de verdade como

um construto de semioses, que pode, inclusive, ser pertencente ideologicamente a determinados grupos dependendo de valores e crenças.

⁶⁵ Kress faleceu em 20 de junho de 2019, em decorrência de problemas cardíacos. Ele estava em Roma, a caminho de uma palestra que seria realizada em uma conferência sobre multimodalidade.

⁶⁶ “Gunther Kress is Professor of English at the Institute of Education, University of London. Theo van Leeuwen has worked as a film and television producer in the Netherlands and Australia and as Professor in the Centre for Language & Communication Research at Cardiff University [...]. They have both published widely in the fields of language and communication studies” (Kress; Van Leeuwen, 1996, p. 2).

⁶⁷ Segundo Cunha (2017, p. 44), na “perspectiva Sociosemiótica, a semiose humana passa a ser interpretada como uma rede complexa de inter-relações que se presentifica nas interações, produzindo comunicações que, aliadas umas às outras, ampliam os sentidos, colaborando, portanto, para um entendimento profundo da linguagem e de seu funcionamento nas relações sociais que o homem se permite concretizar”.

Assim que uma mensagem forma uma expressão apta para expressar essas crenças e valores, ela se torna fruto de contingências sejam elas culturais, ideológicas etc., pois as pessoas são capazes não só de afirmá-las como verdade e crenças de seus respectivos grupos como também de comunicar, por meio de acordos e negociações os valores e as crenças para outros grupos.

Segundo a Teoria Social Semiótica da Comunicação instituída por Halliday (1978, *apud* Kress; Van Leeuwen, 1996), as modalidades da semiótica, inclusive a modalidade visual, visa à comunicação e possuem três metafunções da linguagem, que ocorrem simultaneamente na língua: a ideacional, que aparece no sistema da transitividade, capaz de significar objetos e suas interações com o mundo exterior e interior; a interpessoal, em que há interações entre o papel do produtor (falante), do observador, do objeto e das suas funções na comunicação; e a textual, que acontece no sistema da informação na produção de textos complexos e coerentemente desenvolvidos para o contexto social e público-alvo.

As metafunções da linguagem apontados por Halliday na Gramática Sistêmico-Funcional⁶⁸ incentivaram Kress e van Leeuwen a propor a Gramática do Design Visual (GDV), com regras e estruturas distintas do proposto por Halliday. A GDV tem como ênfase a identificação dos significados dos componentes visuais de acordo com os constructos teóricos da Análise de Discurso Crítica e busca analisar as imagens no escopo da estética e da expressão, nos contextos de comunicação e no viés social e político, com ferramentas de cunho prático e crítico para análise visual, sempre relacionando o contexto social e suas manifestações e significações (Kress; Van Leeuwen, 1996).

Com base no princípio de que a comunicação está associada a práticas sociais e culturais, concordamos como Kress e Van Leeuwen (1996) quando explicitam que as ações, individuais ou coletivas, possuem diferentes representações e significados. Nesse sentido, não basta usar a imagem apenas como instrumento ou representação estético e comunicativo, mas ver e lidar com os artefatos visuais como componentes da organização social e política.

Para os autores, a ascensão midiática vem produzindo e divulgando em grande escala imagens cada vez mais elaboradas e complexas no sentido composicional. Ao mesmo tempo, observa-se que o contexto escolar continua fixado em práticas conservadoras no uso de imagens, isto é, faz pouco uso de exposições visuais e predominantemente utiliza textos lineares tradicionais, com aporte exclusivo da linguagem verbal.

Essa conjectura social estimula um novo perfil de ensino-aprendizagem, tanto para as futuras quanto para atual geração de estudantes, que consomem e produzem todo tipo de imagens em tempo integral. Essas gerações possivelmente não dissociam pensamento e linguagem visual no seu cotidiano (Kress; Van Leeuwen, 1996). Então, a instituição escolar pode usufruir de imagens utilizadas e produzidas socialmente para estimular níveis de ensino-aprendizagem cada vez mais significativos, assim como as propagandas midiáticas fazem com os consumidores ao utilizar imagens repletas de cores e ângulos estratégicos para enfatizar seu objetivo.

Fairclough (2001 *apud* BRASIL, 2016) defende a ideia de que os processos sociais e culturais transformam a língua, as linguagens e sua usabilidade conforme as transformações sociais e culturais estabelecidas pelo meio aos quais valores são (re)significados e requerem novas formas de compreensão nesse sistema comunicativo. Ao observarmos a intensidade e a relevância da linguagem visual em tudo que fazemos ou pensamos, poderíamos sugerir que o

⁶⁸ A Gramática Sistêmico-Funcional considera como gramática da linguagem visual aquela que “vai além de regras formais de correção. Ela é um meio de representar padrões da experiência. Ela possibilita aos seres humanos construir uma imagem mental da realidade, a fim de dar sentido às experiências que acontecem ao seu redor e dentro deles” (Halliday, 1985, p. 101 *apud* Novellino, p. 51, 2007).

fenômeno citado por Fairclough é projetado onde as transformações socioculturais afetam o *status*, a usabilidade e o valor aplicado às línguas⁶⁹ e às linguagens.

Na GDV, Kress e Van Leeuwen (1996) explicam que a forma de ler uma imagem tem correspondências direta e indireta entre o que está representado e o espectador. Na relação direta há uma ligação entre o observador e o objeto ou sujeito da imagem com o fator emotivo. Na relação indireta, o que está representado, como os objetos e os dados que eles transmitem, tem vínculo impessoal e não expressam informações exatas.

Assim, os autores ressaltam que dependendo das culturas (ocidentais ou orientais) envolvidas, essa hierarquização dos elementos segue direcionamentos diferentes (Kress; Van Leeuwen, 1996).

3.5.1 As metafunções da gramática do design visual

Na Gramática do Design Visual, Kress e Van Leeuwen (1996, p. 40, 41), como detentores do domínio deste conhecimento, afirmam que “qualquer sistema semiótico deve ter a capacidade de formar textos, complexos de sinais que se conectam ambos internamente em e com aqueles para os quais são produzidos”.⁷⁰

No enfoque da GDV, o Diagrama 2 mostra as três metafunções, a saber: a metafunção representacional como “qualquer sistema semiótico deve ser capaz de representar, em um sentido referencial ou pseudo-referencial [...]. Em outras palavras, os sistemas semióticos devem ser capazes de representarem visualmente os objetos, os participantes que envolvem a representação e as circunstâncias do ocorrido”; a metafunção interativa como “qualquer sistema semiótico deve ser capaz de projetar as relações entre os produtores dos sinais ou complexo de sinais e os receptores/reprodutores desse sinal”; e a metafunção composicional como “qualquer sistema semiótico deve ter a capacidade de formar textos, complexos de sinais que se conectam ambos internamente em e com aqueles para os quais são produzidos” (Kress; Van Leeuwen, 1996 *apud* Cunha, 2017, p. 49-50).

⁶⁹ Esta ênfase nas múltiplas línguas está intrinsecamente ligada na multiculturalidade brasileira. O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, por meio do Inventário Nacional da Diversidade Linguística,⁶⁹ instituído nacionalmente em 2010, informa que mais de 250 línguas, sendo elas de sinais, indígenas, afro-brasileira, crioulas e de imigração são utilizadas em território nacional.

⁷⁰ “any semiotic system has to have the capacity to form *texts* complexes of signs which cohere both internally and with the context in and for which they were produced” (Kress; Van Leeuwen, 1996, p. 40-41 *apud* Cunha, 2017, p. 50).

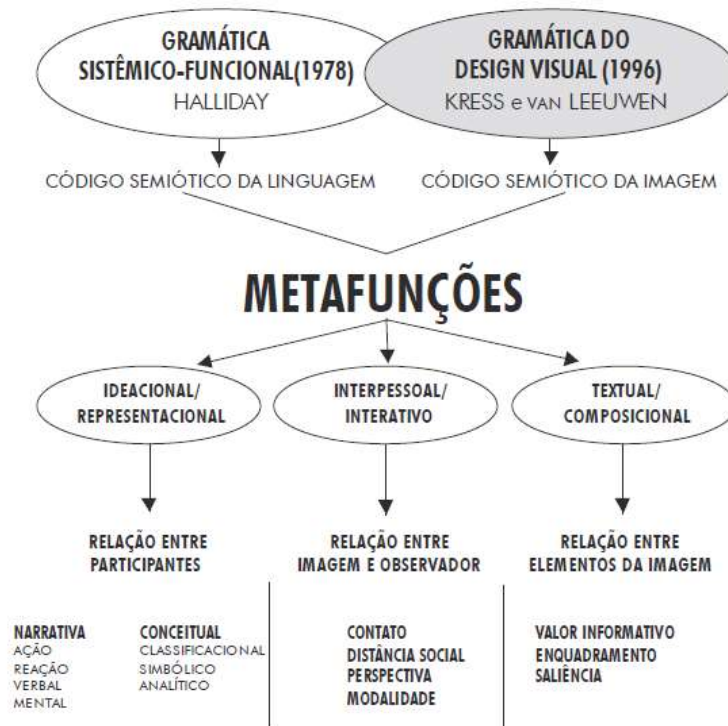


Diagrama 2 - Síntese das três metafunções da Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen
Fonte: Fernandes, 2009 (Adaptado de Almeida, 2006).

Nesta revisão teórica, nos limitaremos ao aprofundamento das metafunções composicional e interacional na perspectiva da cultura ocidental, pois as utilizaremos como categorias de análise.

3.5.1.1 A metafunção representacional

Na estrutura abordada por Kress e Van Leeuwen, chama-nos a atenção a representação narrativa e conceitual, cuja projeção está na ação social ancorada em elementos visuais e não tem a obrigatoriedade de correspondência de significados entre estruturas visuais e verbais ao longo dos anos. A representação narrativa é uma técnica que mostra uma ação através do participante ou ator sobre algo ou alguém e tem destaque principal por meio de cor, contraste, foco, posição ou tamanho na composição imagética. Nascimento *et al.* (2011, p. 534) especificam que as características mais evidentes quando identificada a representação narrativa, dentre tantas, são:

- a) presença de participantes (humanos ou não) envolvidos em um evento [...];
- b) presença de vetores [...] indicando ação ou reação (setas propriamente ditas ou vetores formados pela linha do olhar, braços, orientação corporal ou ainda instrumentos sugerindo movimento e/ou direção);
- c) inserção dos participantes em um pano de fundo que indique as circunstâncias de tempo e espaço nas quais o evento se desenvolve.

Nas representações narrativas, podem ser classificados como processos acionais, processos reacionais, processos verbais e processos mentais. Nos processos de ação, há duas formas de se classificar: a transacional e a não transacional. A primeira necessita de no mínimo dois participantes, cujo vetor está em evidência na imagem em uma relação unidimensional, conforme aponta o Diagrama 2; a segunda requer um participante e um vetor na imagem em uma relação bidimensional, como mostra o Diagrama 3. Nos processos

reacionais transacional se caracterizam pela presença de vetor direcionado ao olhar de um ou mais participantes, seja humanos ou personificados, Cunha (2017, p. 57) explica que

A representação narrativa ocorre pela presença de vetores. São eles que indicam uma proposição narrativa visual na condição de processos classificados em materiais (vetores indicando ações), reacionais (vetores na linha dos olhos), mentais (expressos por recursos semióticos específicos tais como os balões nuvem), comportamentais (gestos e expressões expressos por linhas de movimento evidenciadas na imagem), existenciais e/ou verbais que se concretizam em ação não transacional, transacional, mental, verbal ou de conversão.

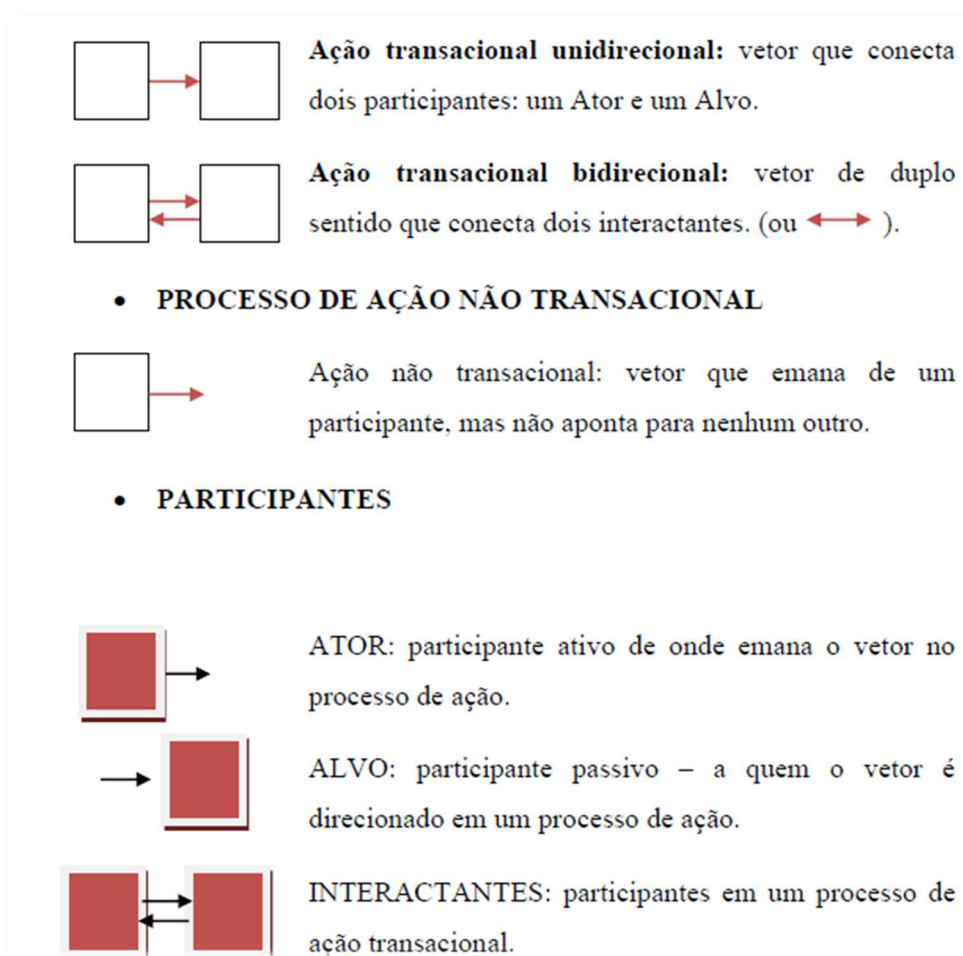
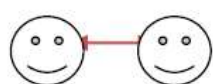


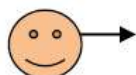
Diagrama 3 - Processos de ação transacional e não transacional
Fonte: Cunha (2017) (adaptado de Kress e van Leeuwen, 1996).



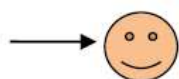
BIDIRECIONAL: Vetor na linha dos olhos que conecta dois participantes: um Reagente (ativo) e um Fenômeno (passivo).



UNIDIRECIONAL: Vetor que emana originalmente dos olhos de um participante Reagente, mas não aponta para outro participante.



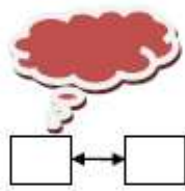
REAGENTE: participante ativo em um processo de reação, na qual seu olhar emana o vetor.



FENÔMENO: participante passivo em uma reação transacional, para quem o vetor dos olhos do reagente é dirigido.

Diagrama 4 - Processos de reação transacional e não transacional
Fonte: Cunha (2017, adaptado de Kress e Van Leeuwen, 1996).

No processo mental a necessidade de aplicação de balão de pensamento, fixado em um participante humano ou personificado. No processo verbal, é necessário que o balão seja de diálogo próximo ao participante da imagem, conforme aponta o Diagrama 4.



PROCESSO DE PENSAMENTO: vetor convencional, geralmente bolha de pensamento que conecta dois participantes – o sensor e o fenômeno.



SENSOR: participante de quem emana a bolha de pensamento.



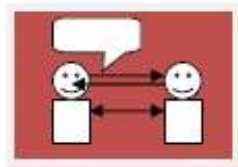
PROCESSO VERBAL: vetor em forma de seta de diálogo ou recurso similar que conecta os participantes.



ENUNCIADOR: participante de quem emana o balão de diálogo.



ELOCUÇÃO: participante verbal encapsulado no balão de diálogo.



CENÁRIO: fundo que sobrepõe o primeiro plano, local de ação das personagens, geralmente, possui menos detalhes com relação à cor, saturação, clareza, sombreamento.

ACOMPANHAMENTO: participante na estrutura narrativa sem relação vetorial.

Diagrama 5 - Processos de reação transacional e não transacional
Fonte: Cunha (2017) (adaptado de Kress e van Leeuwen, 1996).

Nas representações conceituais dificilmente haverá sujeitos executando uma ação, mas haverá elementos que propõem definir, classificar e analisar algo ou alguém durante um processo classificatório, analítico e simbólico. Contudo, por não existir uma regra que padronize conceitos nas representações visuais, destacamos que os componentes imagéticos são ideológicos, sendo os sentidos e significados atribuídos às imagens, formados por contexto e temporalidade específicos.

Nascimento *et al.* (2011) explicam que os processos classificatórios apontam para uma simetria entre os participantes da imagem, ou seja, características semelhantes, sugerindo categorias em comum, podendo ser classificadas explicita ou implicitamente. Nos processos analíticos, os itens da imagem têm relação com a parte e com o todo, ou seja, “a escolha em representar determinados elementos na imagem com foco em suas partes ou em seu todo geralmente reflete os objetivos de quem constrói o texto e produz determinados efeitos naqueles que consomem esse texto” (Nascimento *et al.*, 2011, p. 538). Ao compreender o contexto no qual o texto foi elaborado, é possível interpretar e analisar a informação

transmitida. Nos processos simbólicos, a imagem recebe “um valor extra” por não agregar a informação necessária, isto é, “um efeito de imagem que acrescenta simbolismo à representação, de modo semelhante ao efeito do uso de metáfora e analogias na linguagem verbal” (Nascimento *et al.* 2011, p. 539).

Segundo Kress e Van Leeuwen (1996), a metafunção representacional dessa gramática ocorre a partir das experiências individuais dos sujeitos em que visualmente é elaborado um aporte de representação imagética. As imagens dotadas de significados podem representar pessoas, lugares, objetos e sentimentos, ou seja, “os sistemas semióticos devem ser capazes de representarem visualmente os objetos, os participantes que envolvem a representação e as circunstâncias do ocorrido”⁷¹ (Kress; Van Leeuwen, 1996, p. 40, 41 *apud* Cunha, 2017, p. 49).

3.5.1.2 A metafunção interacional

A metafunção interativa possibilita o envolvimento entre os elementos visuais de uma imagem; a imagem e o observador; o observador e o produtor da imagem. Para os autores Kress e Van Leeuwen (1996, p. 40-41), “qualquer sistema semiótico deve ser capaz de projetar as relações entre os produtores dos sinais ou complexo de sinais e os receptores/reprodutores desse sinal”⁷². Nesse sentido, o participante interativo é um ser humano que lê ou produz a composição imagética.

Kress e Van Leeuwen (1996) apontam que a interação observador e produtor pode ser face-a-face ou não. Fisicamente presentes, esses atores podem dialogar sobre a imagem no que tange às suas leituras, intencionalidades, explicar significados e comentários, ou seja, se envolver nessa trama que emerge do vínculo sociocultural. Porém, se a interação não for presencial, como o caso das imagens publicadas nas redes sociais e propagandas, a interação entre produtor e observador acontecerá através de elementos representados na imagem, gerando uma separação entre o contexto de produção e observação da imagem (Kress; Van Leeuwen, 1996).

Os mesmos autores afirmam que a recepção da imagem tem efeitos diferentes na interação, presencial ou não. A reação e o significado da composição visual podem se aproximar ou se distanciar do objetivo do produtor da imagem, mas o observador tem habilidade de perceber as representações sociais envolvidas como conceitos, crenças, ideologias, etc. As dimensões relevantes na interação são olhar, distância, perspectiva e modalidade.

Na apresentação das categorias de análise de imagem da presente pesquisa, buscaremos a seguir explicar o efeito de valor da informação, saliência, enquadramento, contato, distância, perspectiva e modalidade elaborados por Kress e van Leeuwen (2016).

Na metafunção interacional, o contato (ou o olhar) é um elemento necessário na representação ou caracterização humana, apontando um vínculo direto (demanda) ou indireto (oferta). No olhar direto o observador/ participante interage imaginariamente com a imagem influenciado pela expressão facial e corporal, estimulando aproximação ou distanciamento. O participante é o sujeito do olhar; já no olhar indireto ou oferta, nessa dimensão requer uma atenção mais discreta entre leitor e representação não humana como objetos de contemplação.

A categoria distância significa aplicar o efeito de aproximação ou afastamento social sobre o objeto ou qualquer representação, sendo humano ou não. Quando ocorre o distanciamento, o observador entende que não faz parte da mensagem visual. Kress e Van

⁷¹ “it has to be able to represent objects and their relations in a world outside the representational system” (KRESS e van LEEUWEN, 1996, p. 40-41 *apud* CUNHA, 2017, p. 50).

⁷² “any semiotic mode has to be able to project the relations between the producer of a sign (complex) sign, and the receiver/reproducer of that sign” (KRESS e van LEEUWEN, 1996, p. 42).

Leeewen (2016) utilizam ferramentas de enquadramento compatíveis do cinema, como o plano fechado ou close shot como distância de intimidade; o plano médio ou medium shot, como distância intermediária, ou seja, os participantes representados são conhecidos, porém não possuem uma relação de intimidade. E o plano aberto ou long shot, caracterizado por estranhamento e impessoalidade. No geral, Fernandes (2009, p. 107) explica os três tipos de plano na sequência fechado, médio e aberto:

O primeiro inclui a cabeça e os ombros do participante representado; o segundo, sua imagem até o joelho; e o terceiro corresponde a uma representação ainda mais ampla, incluindo, por exemplo, todo o corpo do participante. O enquadramento mais próximo, em plano fechado, representa os participantes de forma íntima, e permite a visualização de emoções, e à medida que vai ampliando, torna-se mais distante, mais estranho.

Outra categoria desta metafunção é a perspectiva ou ponto de vista. Este conceito pode ser analisado a partir do ângulo que se observa a composição visual. E, dependendo disso, provoca a sensação de envolvimento ou de separação entre o observador e a imagem. Os ângulos mais utilizados são frontal, oblíquo e verticais. Quando o participante representado está no mesmo ângulo do olhar do observador o efeito é de igualdade e envolvimento entre ambos. No ângulo oblíquo, ocorre quando a direção do olhar do que é representado está fora do eixo central, ou seja, “um deslocamento, a perspectiva torna-se oblíqua, mostrando o participante de perfil, estabelecendo uma sensação de alheamento” (Fernandes, 2009, p. 110). Já no ângulo vertical o efeito de poder e hierarquia é transmitido. Fernandes (2009, p. 111) diz que “assim como no cinema, a câmara alta capta o objeto de cima para baixo. O produtor da imagem e o participante interativo exercem poder sobre esse objeto. Na câmara baixa ocorre uma inversão de poder. O objeto ou o participante representado passa a deter o poder”

Na categoria modalidade é possível usar mecanismos para criar imagens cujas representações não existem de forma natural, para isso é, então, possível a “utilização da cor – saturação/diferenciação/modulação da sombra à cor plena; contextualização – sugestão de profundidade – técnicas de perspectiva; iluminação – grande luminosidade até quase à ausência desta; brilho – luminosidade em um ponto específico” (Fernandes, 2009, p. 113).

3.5.1.3 A metafunção composicional

A função composicional transmite representações que podem possibilitar algum tipo de relação entre participante e observador, destacando os significados dos elementos visuais a partir de técnicas criadas e influenciadas culturalmente. A função composicional é restritamente necessária e relevante para que elementos representacionais e interacionais se relacionem na linguagem visual. Conforme o Diagrama 6, nesta estrutura o significado identificado na imagem requer arranjos específicos como o valor da informação, a saliência e a moldura/perspectiva.

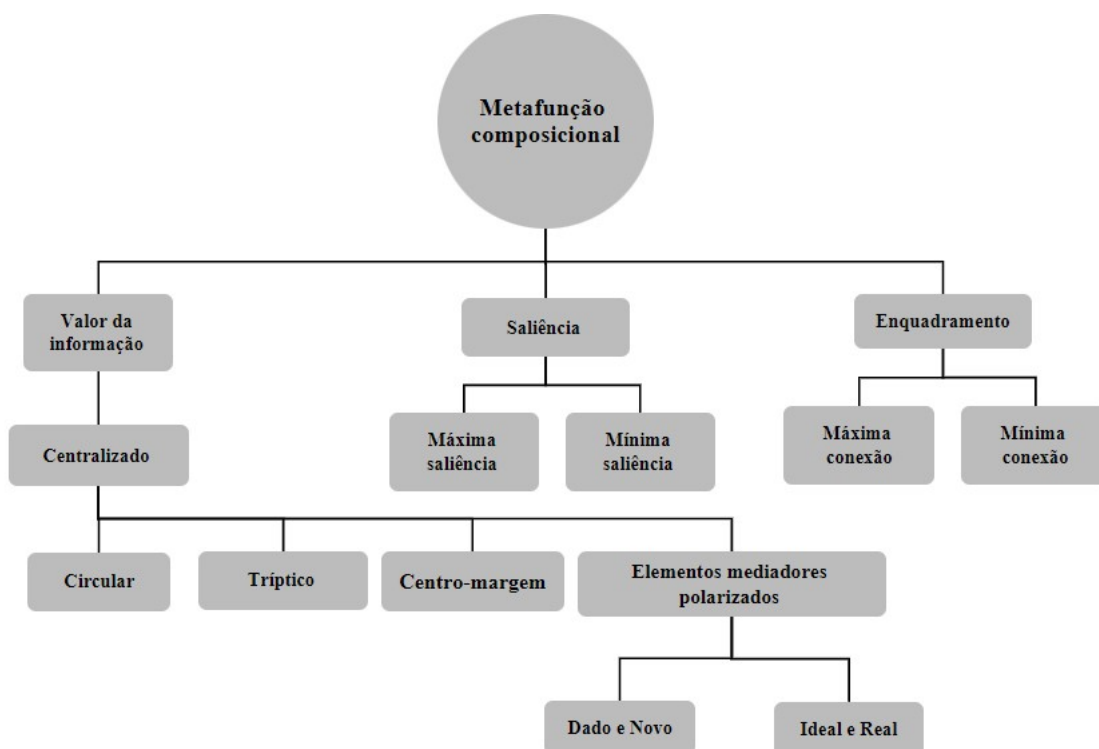


Diagrama 6 - Síntese da metafunção composicional
 Fonte: Kress e Van Leeuwen (1996).

O valor da informação destaca a mensagem da imagem, conforme a organização e o enquadramento dos elementos ou dos participantes e a direção atribuída pelos vetores na composição. A centralização acontece quando o elemento está no centro da imagem. Na técnica circular, os participantes podem estar na parte superior e inferior, assim como no lado esquerdo e no direito, porém outros elementos podem estar entre esses componentes. No Tríptico, os componentes não centrais da composição estão à esquerda e à direita, na parte superior e inferior da composição.

É possível observar no Diagrama 7 a divisão da composição imagética em quatro partes: superior à esquerda, onde a informação é conhecida pelo leitor, ou seja, faz menção ao senso comum. Na parte superior à direita, apresenta a promessa do produto. Na área inferior à esquerda, mostra a realidade do produto ou de algo. E na parte inferior à direita, transmite a informação nova que será discutida (Kress; Van Leeuwen, 1996).

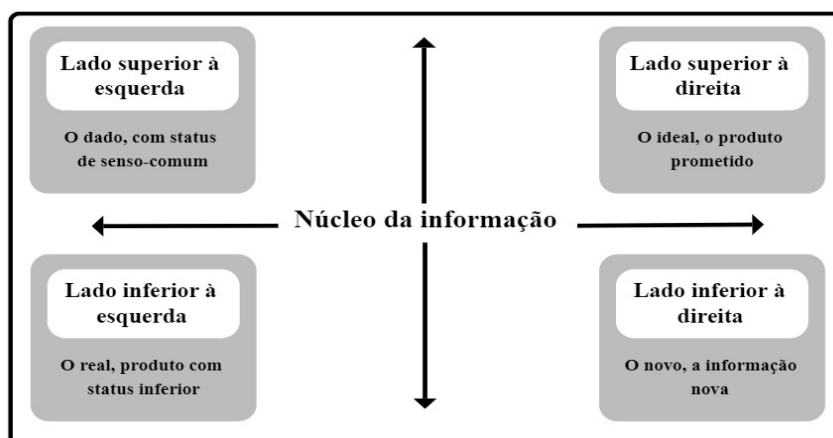


Diagrama 7 - As dimensões do espaço visual
 Fonte: Kress e van Leeuwen (1996).

No centro-margem, os participantes não centrais são semelhantes ou idênticos, proporcionando simetria na composição. Os elementos mediadores polarizados também têm efeito de simetria, porém sem elemento central na composição imagética. Outra demarcação desse efeito se refere aos vetores e aos seus direcionamentos.

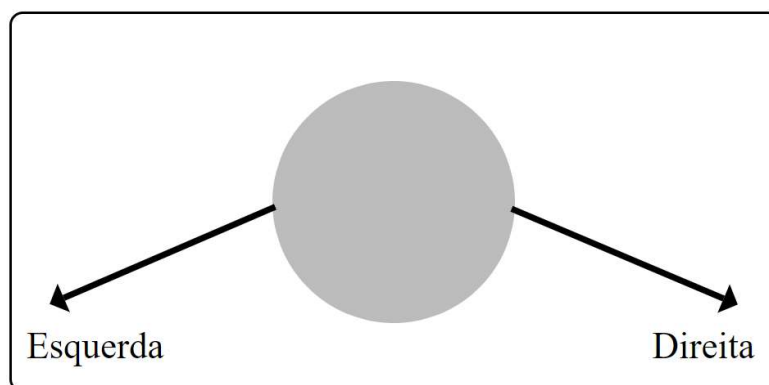


Diagrama 8 – Representação de centro e margem

Fonte: Kress e van Leeuwen (1996).

Na categoria enquadramento, o efeito fica em destaque na composição imagética. Nesta técnica, há a possibilidade de atribuir interatividade ou distanciamento social na construção do sistema visual por meio das imagens. Os seus produtores decidem os tipos e as formas que desejam compartilhar as informações, cujo processo de produção visual requer uma ferramenta indispensável, a intencionalidade (Kress; Van Leeuwen, 1996).

Com relação ao enquadramento, é articulado por linhas de zoneamento que organizam a composição, provocando um estreitamento entre os elementos, através da continuação de cores, plano de fundo, vetores e formas. Porém, na ausência desses marcadores, o efeito visual é a descontinuação dos componentes.

Quando há uma integração entre texto e imagem, independentemente do suporte que esteja, como tela digital, folha de papel e outros, são administrados pelos códigos da composição espacial e temporal. Apesar do valor da informação abordar o dado-novo/ direita-esquerda como informação pouco relevante e muito relevante, essa estrutura também se fixa ao conceito temporal quando o objeto/participante está à esquerda, que chega antes, e o objeto/participante à direita, que aparece depois, formando um movimento gradual e ondular.

Para os autores, no código espacial os componentes enquadrados na parte superior e inferior têm função ideal e real, respectivamente. O leitor enfatiza seu olhar/leitura em pontos mais específicos, como na área superior à direita, por isso se classifica como área de representação ideal. Na parte inferior a informação tem um aporte não idealizador classificando-a como área de representação real.

Na técnica saliência, a organização dos componentes é enfatizada por elementos com características discrepantes em relação aos demais elementos. Essas diferenças podem acontecer por meio de tons, brilho, contraste, plano de fundo, tamanho e outros recursos que forneçam destaque na composição.

A análise aplicada nessa investigação tem como enfoque a cultura ocidental e não tem como objetivo identificar o cruzamento de aspectos vinculados ao sistema linguístico da Libras e do português, línguas importantes na inclusão de surdos e ouvintes em classes de Proeja. Contudo, exploraremos a linguagem visual, especificamente a imagem estática em suportes digitais, utilizados como material didático das disciplinas técnicas no curso de Manutenção e Suporte em Informática.

As categorias elaboradas por Kress e Van Leeuwen (1996) colaboram para a interpretação da mensagem visual e para que a informação seja entendida conforme as mudanças sociais e culturais. Nessa perspectiva, se os materiais didáticos bilíngues utilizados nas aulas levassem em consideração essa gramática, ajudaria na melhor compreensão por parte dos estudantes porque o letramento visual faz parte das estratégias didáticas. Como os estudantes surdos da EJA-EPT encontram desafios de ordem linguísticos nos materiais didáticos, o aprimoramento e aplicação das metafunções do GDV podem contribuir significativamente para que o letramento visual seja cada vez mais explorado, visando oportunizar processos de ensino-aprendizagem cada vez mais qualitativos no compartilhamento de saberes e conteúdos curriculares de cunho propedêutico e técnico.

A educação inclusiva para surdos na EJA-EPT é um campo relativamente recente em que jovens e adultos surdos no estado do Rio de Janeiro gradualmente ingressam no sistema de ensino federal. Os desafios de acessibilidade linguística são os mesmos encontrados nas esferas de ensino estadual e municipal, a grande diferença é que esse público possui um histórico escolar de rupturas, abandono escolar e precarização do ensino, além da formação profissional requerer mais atenção no que se refere aos processos de inclusão social.

Portanto, ao pesquisarmos estratégias de letramento visual para a produção de materiais didáticos bilíngues, propomos estudar as características gerais dos estudantes e das três modalidades de ensino, a fim de identificar e divulgar estratégias pedagógicas.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as características imagéticas de materiais didáticos utilizados por estudantes surdos no Ensino Médio integrado ao Proeja, mais especificamente no curso Manutenção e Suporte em Informática de um Instituto Federal de ensino. Para isso, tomamos como objetivos específicos: refletir sobre a educação profissional de alunos surdos em cursos de Proeja no Ensino Médio na Rede Federal do Rio de Janeiro; entender sobre material didático com ênfase nas estratégias imagéticas e currículo como prática de ensino-aprendizagem em turmas com estudantes surdos na EJA-EPT; pesquisar conceitos relativos à visualidade, linguagem visual, pedagogia visual na educação de surdos e entender as técnicas de leitura de imagens a partir da Gramática do Design Visual; e examinar as características visuais nos materiais didáticos utilizados pelos estudantes surdos nas disciplinas técnicas do curso de Manutenção e Suporte em Informática.

Ao longo do processo de pesquisa, compreendemos que o paradigma da complexidade e o multiculturalismo crítico (Batista; Canen, 2012) são abordagens bastante proficuas para a discussão da educação de surdos. Esses campos de estudo nos ajudam a compreender melhor a conjuntura educacional atual, possibilitando um olhar multifacetado para e na construção do conhecimento e, principalmente, para a pesquisa social. Essa abordagem filosófica na educação enfatiza a diversidade cultural e objetiva a reflexão e valorização das diferenças sociais, com o propósito de desconstruir preconceitos e estereótipos na luta contra a desigualdade e exclusão de grupos minoritários. Nesse sentido, configura-se como um campo de diálogo possível na análise de pesquisas que tenham como objeto a educação de surdos. Com base nessa direção, entendemos que uma pesquisa sobre alunos surdos na EJA-EPT deve buscar superar a perspectiva de patologização do fracasso escolar, mencionado por Skliar (2010) e Lopes (2007), e compreender a difícil realidade educacional, social, econômica e cultural dos sujeitos envolvidos no escopo desse estudo.

Atentando para o contexto teórico acima mencionado, a metodologia de pesquisa adotada será a da abordagem qualitativa. Essa abordagem, como aponta Minayo (2010, p. 21), “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social”. Gil (2021, p. 176) corrobora com essa afirmação ao apontar que “a realidade pode ser vista sob múltiplas perspectivas”. O pesquisador entende que o processo de investigação está permeado por valores e “busca reduzir a distância entre ele e o que está sendo pesquisado” (Gil, 2021, p. 176). Nesse sentido, entendemos que os materiais didáticos utilizados são meios de construção dessa rede de significados: os sujeitos se diferenciam no agir, no pensar e no interpretar de suas ações por meio de uma realidade compartilhada com outras pessoas.

Para Marconi e Lakatos (2017, p. 4), os procedimentos de pesquisa devem ser sistematizados: entende-se que os dados não são de caráter confirmatório e expositivo – portanto, “exige comprovação e verificação”. O investigador deve ser imparcial, ter um olhar objetivo para o problema e “não deve tentar justificar ou buscar somente os dados que confirmem suas hipóteses, mas comprovar, o que é mais importante do que justificar” (Marconi; Lakatos, 2017, p. 4).

É significativo ressaltar que a aproximação entre o contexto de investigação e a pesquisadora têm em comum um ambiente de trabalho. Velho (1980) destaca a noção de distância e objetividade relativa com protocolo interpretativo, postura que, “se de um lado nos torna mais modestos quanto à construção do nosso conhecimento em geral, por outro lado permite-nos observar o familiar e estudá-lo sem [paranoias] sobre a impossibilidade de resultados imparciais, neutros” (Velho, 1980, p. 129). Essa perspectiva – buscar ao máximo o

“estranhamento do familiar” – esteve presente em todo o desenvolvimento da pesquisa de campo e na análise dos dados, no sentido de garantir o rigor na leitura dos dados levantados nesse estudo.

A metodologia da pesquisa precisou se adequar ao contexto remoto durante o isolamento social decorrente da pandemia da Covid-19, de acordo com as normas de prevenção de saúde pública. Dadas as incertezas no panorama nacional, desde o início toda a população tem sido impactada irreversivelmente em vários aspectos. Desse modo, a determinação das aulas em formato remoto foi implementada pelos setores públicos, em caráter emergencial e temporário (Torres; Alves; Costa, 2020).

As mudanças drásticas para o formato de ensino não presencial ocorreram em todos os segmentos da educação – básica, superior, pós-graduação –, além de cursos técnicos e profissionalizantes desde o primeiro semestre de 2020 até o segundo semestre de 2021 na instituição onde ocorreu a pesquisa. Em todo território nacional, grande parte das Instituições e Universidades Federais seguiram as orientações de segurança sanitária.

Portanto, os procedimentos metodológicos dessa pesquisa foram elaborados tendo em vista o contexto pandêmico, com a adoção de estratégias de estudo e execução da pesquisa de campo no formato virtual, seguindo o rigor científico baseado em Gil (2021), Marconi e Lakatos (2017), Minayo (2010), Ludke e André (1986) e Velho (1980).

4.1 Procedimentos Metodológicos

Adotamos como técnica procedimentos metodológicos de pesquisa, a saber: 1) levantamento bibliográfico; 2) aplicação de um questionário virtual com os coordenadores de Proeja na Rede Federal do Rio de Janeiro e outro com professores de disciplinas técnicas de um IF's, ambos utilizando a plataforma *Google Forms*; 3) catalogação, descrição geral e seleção dos materiais coletados; e 4) análise documental com foco nas composições imagéticas contidas nos materiais didáticos.

Como parte integrante dos processos metodológicos desta investigação, a revisão de literatura se caracteriza como levantamento de assuntos, conceitos e teorias que envolvem o problema de pesquisa e aponta possíveis hiatos nas produções acadêmicas. Gil (2021, p. 74) explicita que a revisão de literatura, além de “esclarecer o significado de conceitos” abordados na discussão teórica, quando bem organizada, conduz o pesquisador na análise de dados, colabora na tarefa de comparar e problematizar os dados a partir da base teórica e, em alguns casos, incentiva o pesquisador nas impressões interpretativas (Gil, 2021).

A revisão bibliográfica se estruturou em eixos temáticos, considerando os objetivos específicos e o problema de pesquisa. Foram selecionados periódicos científicos, teses, dissertações e livros de autores especializados em diferentes áreas da educação brasileira que, juntos, propõem um olhar mais específico para a formação de estudantes jovens e adultos surdos integrados no Proeja. A revisão bibliográfica foi organizada da seguinte forma:

- (i) **a EJA:** Ventura e Oliveira (2020), Sales (2019), Di Pierro (2017), Arroyo (2006) e Brasil (1996; 2000a; 2000b);
- (ii) **o Proeja e EJA-EPT:** Brasil (2006; 2007; 2012; 2021a), Gouveia (2018), Henrique (2018), Moura e Henrique (2012), Ramos (2010) e Moura (2007);
- (iii) **a reflexão sobre currículo para os sujeitos da EJA-EPT na educação de surdos:** MEC/DIPEBS (2022), Brasil (2021b), Castro (2021), Sales (2019), Viana (2017), Arroyo (2011), Ramos (2010; 2008) e Lopes (2007);
- (iv) **a discussão conceitual sobre material didático:** Mello (2010), Freitas (2007), Fiscarelli (2008) e Brasil (2007);

(v) **aspectos para a inclusão educacional e a fundamentação da educação bilíngue para surdos no Brasil:** Curione (2022), Brasil (2002; 2005; 2010; 2013; 2015; 2021), Miranda (2016), Quadros e Cruz (2011), Quadros (2011; 2003), Veiga-Neto e Lopes (2011), Skliar (2010), Fernandes (2008; 2003) e Lopes (2007);

(vi) **práticas pedagógicas com vistas à educação bilíngue (Libras e Português):** Castro (2021), Oliveira (2020), Oliveira (2019), Taveira e Rosado (2019), Galasso e Esdras (2018), Stumpf e Martins (2017), Lebedeff (2017; 2010; 2006), Mendes (2015), Krusser (2015), Figueiredo (2015), Taveira (2014), Ferretti (2015) e Albres (2012);

(vii) **discussões iniciais no âmbito dos Estudos Surdos na educação:** Skliar (2010; 1999) e Lopes (2007);

(viii) **sobre o viés da visualidade, da imagem e do letramento visual:** Mitchell (2019), Dondis (2015), Campello (2008), Strobel (2008), Perlin e Strobel (2014), Wileman (1993), Kress e van Leeuwen (1996; 2000), Brasil (2009) e Cunha (2017).

Segundo Bardin (1977, p. 45), a pesquisa documental é “um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Em diálogo com essa perspectiva, Marconi e Lakatos (2017) afirmam que esse procedimento de análise de documentos requer um olhar investigativo minucioso, já que a fonte de coleta de dados é estritamente um documento frio, um papel ou um arquivo de computador selecionado durante ou após o fato ou fenômeno a ser estudado. Podemos considerar como fonte primária os arquivos públicos, com seu acervo de documentos oficiais, publicações parlamentares, documentos jurídicos e iconografia; arquivos particulares, como textos de cunho domiciliar, correspondências de instituições privadas e públicas, além de fontes estatísticas.

A técnica utilizada nessa pesquisa documental foi a aplicação, em formato virtual, de um questionário. Entre as vantagens dessa estratégia está na economia de tempo, o rápido retorno dos participantes (seja pelo acesso, seja pelo anonimato) e um menor risco de equívocos de influência nas respostas pela ausência do pesquisador (Gil, 2021; Marconi; Lakatos, 2017). No âmbito virtual também há flexibilidade de tempo para responder e armazenar os dados de forma segura, além de possibilitar maior praticidade na catalogação dos dados. Outro ponto positivo é a inserção de documentos como segunda alternativa de aquisição de dados. O lado negativo é a dificuldade de sanar eventuais dúvidas antes e durante a aplicabilidade do questionário, além de estar sujeito à conectividade de internet dos respondentes, cujo acesso ao e-mail enviado é de total relevância para identificar o link do questionário.

Seguindo as orientações de Marconi e Lakatos (2017, p. 19), realizamos um pré-teste antes da divulgação do questionário, pois a partir dessa aferição verificamos os “instrumentos da pesquisa sobre uma pequena parte da população do universo ou da amostra, antes de ser aplicado definitivamente, a fim de evitar que a pesquisa chegue a um resultado falso”. Também entendemos que esse momento requer escolhas de perguntas mais relevantes e produtivas de acordo com objetivo da pesquisa.

Entendemos a relevância de aplicarmos o questionário com perguntas fechadas e abertas; por esse motivo o questionário apresenta 18 perguntas com abrangência mais específica do escopo da pesquisa. No início, abordamos informações sobre a formação inicial e continuada, ou seja, se os professores tinham algum tipo de formação na área da inclusão de alunos surdos. Ao final, foram elaboradas questões mais específicas sobre a aplicabilidade de recursos imagéticos em disciplinas na área de informática, na tentativa de identificarmos o perfil docente e outras informações relevantes sobre esse tema, como a visão sobre as imagens utilizadas no material didático e a sua produção. No próprio questionário solicitamos, ainda, o envio de alguns materiais utilizados pelos professores respondentes e pelos estudantes surdos

da EJA-EPT.

4.2 Procedimentos da Pesquisa Documental

Identificamos documentos oficiais sobre Língua Brasileira de Sinais e educação bilíngue para surdos e inclusão, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 1996; 2000; 2002; 2005; 2006; 2007; 2008; 2015; 2020; 2021a; 2021b), normativas pertinentes ao objeto e contexto de pesquisa.

Em seguida, encaminhamos o projeto de pesquisa e todas as documentações solicitadas à Plataforma Brasil e, após avaliação de todos os quesitos, o projeto foi aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Geral de Nova Iguaçu (HGNI) em julho de 2022, com número do parecer 5.526.556 e o Código de Avaliação da Plataforma Brasil (CAAE) 58675822.8.0000.5254.

Na fase de coleta de dados, aplicamos instrumentos e técnicas necessárias para a aquisição das informações, ferramentas de pesquisa fundamentais para minimizar equívocos e erros de abordagem (Marconi; Lakatos, 2017). Utilizamos como instrumento para essa coleta um questionário virtual, com possibilidade para inclusão de materiais didáticos digitais. Para isso, decidimos ir a campo somente após autorização e registro da pesquisa em um órgão deliberativo.

É oportuno dizer que estivemos em campo por quatro momentos. O primeiro foi entrar em contato por e-mail, no dia 18 de julho de 2022, com as Pró-Reitorias de Ensino (Proen) do IFRJ, Colégio Pedro II, IFF e Fiocruz, instituições que ofertam cursos vinculados ao Proeja entre 2017 e 2021. Neste momento, apresentamos a pesquisa e o parecer do CEP-HGNI e, além disso, solicitamos anuência para aplicar um questionário de modo virtual com os coordenadores de curso de Proeja da instituição. Na ocasião, também solicitamos o endereço de e-mail desses coordenadores, na tentativa de realizar uma aproximação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa.

Não recebemos a devolutiva de todas as Proen's quanto ao compartilhamento do convite, portanto buscamos na PNP os *campi* que ofertaram o Proeja. Ao todo, foram 15⁷³ *campi* e, a partir disso, buscamos nos sites institucionais o e-mail de cada coordenação de Proeja. Após a coleta de informações, o segundo momento foi entrar em contato com os coordenadores de Proeja e convidá-los a participar, via aplicativo *Google Forms*, de um questionário virtual. Foi especificado o prazo de preenchimento entre o dia 18 de julho e 8 de novembro de 2022, o assunto, os objetivos, os possíveis riscos da pesquisa, o comprometimento de manter o sigilo de identidade e dados pessoais dos envolvidos, além da necessidade de anuência e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Ao longo desse processo, observamos que quatro coordenadores de Proeja não respondiam ao formulário. Por isso, buscamos nos sites institucionais o e-mail dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), com intuito de aumentar o acesso às informações por meio dos coordenadores desses núcleos. Nesse sentido, repetimos a mesma abordagem realizada com os coordenadores de Proeja.

Nosso objetivo foi reunir dados relacionados ao quantitativo de matrículas, abandono e concluintes de alunos surdos, surdocegos e com deficiência auditiva na EJA-EPT em toda Rede Federal do Rio de Janeiro entre 2017 e 2021. O questionário⁷⁴ aplicado contemplou perguntas do tipo fechadas e abertas. Os resultados analíticos foram discutidos no capítulo 1.

⁷³ A Plataforma Nilo Peçanha informa que, nos anos de 2017 a 2021, houve matrículas no Proeja em 15 *campi* distribuído entre o IFRJ, o IFF, o Pedro II e a Fiocruz.

⁷⁴ No processo de formulação dos dois questionários, decidimos realizar um pré-teste com dois sujeitos da pesquisa, a fim de verificar a funcionalidade do formulário virtual e aferir a qualidade das perguntas.

Com o levantamento desses dados, aferimos que 13 coordenadores de 12 *campi* participaram, sendo que dois deles informaram que não houve oferta de curso de Proeja nesse período, restando 11 coordenadores no total.

O terceiro momento consistiu em identificar a instituição e os *campi* com o maior número de alunos surdos sinalizantes do Proeja entre 2017 e 2021. Após a delimitação do contexto de pesquisa, restringiu-se a dois *campi* da mesma instituição federal que obtiveram maior número de estudantes surdos matriculados no estado do Rio de Janeiro.

A partir disso, contactamos por e-mail os respectivos diretores-gerais para obter autorização para aplicar um questionário com os docentes do curso técnico do Proeja. Após a obtenção da autorização, solicitamos aos dois coordenadores desses *campi* o e-mail institucional de cada docente que ministrou disciplina(s) de cunho técnico para os estudantes surdos entre 2017 e 2021.

Com as informações solicitadas atendidas, finalmente chegamos ao quarto momento em campo: a tarefa de enviar para os docentes do curso de Manutenção e Suporte em Informática (MSI) um convite por e-mail contendo a apresentação da pesquisadora, da orientadora, do programa de pós-graduação, dos objetivos, do assunto e dos possíveis riscos da pesquisa. Ao final, foi incluído o convite para responder o questionário através de um *link* vinculado ao *Google Forms*, sendo necessária a anuência e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Somente após a assinatura desse documento foi liberado o preenchimento do questionário de modo voluntário e anônimo, com a possibilidade de anexar materiais didáticos aplicados aos estudantes surdos. O prazo de vigência do formulário foi de 19 de novembro a 5 de dezembro de 2022.

Em diálogo com Marconi e Lakatos (2017, p. 18), o ideal é utilizar mais de um método e técnica, pois a ideia é buscar “todos os que forem necessários ou apropriados para determinado caso. Na maioria das vezes, há uma combinação de dois ou mais deles, usados concomitantemente”. Partindo dessa premissa, obtivemos os dados de duas fontes: nas respostas dos docentes via questionário e nas amostras dos materiais didáticos aplicados pelos sujeitos da pesquisa. Convém, no entanto, esclarecer que as informações obtidas no questionário são relevantes, porém são consideradas coadjuvantes na pesquisa, pois o foco principal é a análise dos elementos visuais dos materiais didáticos.

Nessa direção, entendemos como critério de inclusão na pesquisa o rigor metodológico na seleção de materiais didáticos aplicados, entre 2017 a 2021, nas disciplinas de cunho profissional destinadas a alunos surdos do Proeja no curso Manutenção e Suporte em Informática desta instituição. As disciplinas selecionadas foram: Introdução à Informática; Arquitetura e Montagem de Computadores I, II e III; Operação de Computadores I, II e III; Segurança de Redes I, II, III; Manutenção de Hardware I, II, III; Gestão I, II e III; Sistemas Operacionais I e II; Redes de Computadores I e II. O critério de exclusão abrange os demais materiais das disciplinas propedêuticas do curso MSI e dos demais cursos da instituição, aplicados com alunos surdos e ouvintes.

4.3 Os Sujeitos de Pesquisa

Na primeira coleta de dados sobre o quantitativo de alunos surdos no Proeja na Rede Federal do Rio de Janeiro realizada para esta pesquisa, os sujeitos de pesquisa foram coordenadores dos cursos de Proeja integrados ao Ensino Médio. No entanto, em alguns *campi*, identificamos a necessidade de encaminhar o questionário para os coordenadores do Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), pois, em algumas instituições, essa informação possui registros nos núcleos.

Na segunda coleta de dados, realizada a partir da aplicação de um questionário para os docentes das disciplinas técnicas, seguimos as indicações de Marconi e Lakatos (2017) na

formulação de perguntas abrangentes no início e, gradualmente, especificamos as perguntas para chegar ao objetivo central, que foi a opinião dos docentes sobre as imagens contidas nos materiais didáticos utilizados pelos alunos surdos e a solicitação de alguns exemplares.

Nosso objetivo em delimitar o perfil dos sujeitos pelo grupo de professores das disciplinas técnicas se justifica pela formação profissional,⁷⁵ cujas características são distintas daquelas dos docentes de disciplinas propedêuticas. Por isso, optamos por buscar entender a articulação didática desse grupo de docentes na construção (ou na utilização) de materiais para o ensino de estudantes jovens e adultos surdos no curso técnico.

4.4 O Contexto de Pesquisa: Uma Instituição da Rede Federal de Ensino no Rio de Janeiro

Com o objetivo de apresentar o cenário educacional envolvido na presente investigação, propomos apresentar o contexto de pesquisa por meio de sua história e de dados acerca da oferta de cursos distribuídos em *campi* localizados em diferentes regiões do estado, bem como a visão da própria instituição quanto ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Sua história iniciou antes da Lei n. 11.892 de 2008, com a criação do Curso Técnico de Química Industrial (CTQI) em 1945, contexto temporal marcado pela valorização do ensino técnico no âmbito nacional. Esse curso era ofertado pela Rede Federal de Ensino Industrial, na antiga Escola Nacional de Química da Universidade do Brasil, onde está sediada, hoje, a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1946, o referido curso mudou de endereço e foi instalado na Escola Técnica Nacional. Treze anos depois, o CTQI foi transformado em Escola Técnica de Química como autarquia educacional.

Essa instituição é composta pela reitoria e por mais 15 *campi*. Conforme o Mapa 2 (Figura 4), podemos visualizar, geograficamente, a oferta de ensino em vários municípios: Arraial do Cabo na Região dos Lagos; Belford Roxo, Duque de Caxias, Mesquita, São João de Meriti e Nilópolis na Baixada Fluminense; Engenheiro Paulo de Frontin e Paracambi na região de Vassouras; Pinheiral, Volta Redonda e Resende no Vale do Paraíba Fluminense; Niterói, Realengo, Rio de Janeiro e São Gonçalo na microrregião do Rio de Janeiro.



Figura 4 - Mapa 2: Localização geográfica dos campi

⁷⁵ A descrição do perfil profissional dos participantes será detalhada no próximo capítulo.

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2021).

Nesses *campi* são ofertados cursos de diferentes níveis de ensino e modalidade de educação, como formação inicial e continuada em cursos técnicos, integrados ou subsequentes ao Ensino Médio, cursos de graduação e pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*. Além disso, a instituição também promove ações de pesquisa e extensão em diferentes áreas do conhecimento, com o objetivo de promover o aperfeiçoamento tecnológico e a valorização da Ciência.

Os IF's são instituições de natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia patrimonial administrativa, financeira, disciplinar e didático-pedagógica (Brasil, 2012). Ainda, caracterizam-se por pelo caráter de ensino “superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (Brasil, 2008b).

Cumprir destacar que essas instituições de ensino foram criadas por meio da Lei n. 11.892/2008. Em conexão com as considerações acima citadas, Gouveia (2018) relata que a Rede Federal é composta em sua maioria pelos IF's, que correspondem a cerca de 90% das instituições participantes. Em resumo, dos 644 *campi* existentes, 581 são ligados ao IF's e outras estruturas integradas pela Lei n. 12.677/2012, como é o caso das escolas técnicas vinculadas às universidades federais, ao Colégio Pedro II, à Universidade Tecnológica Federal do Paraná, ao Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca e ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Gouveia, 2018).

No referencial estratégico da instituição para o período de 2017 a 2021, são contempladas a formação profissional, científica e tecnológica dos discentes para que atuem ativamente como sujeitos sociais. Como instituição de ensino, reconhece o valor social da educação profissional em diferentes modalidades e níveis de ensino ofertados, além de se preocupar com resultados sociais, procedimentos pedagógicos, assistência estudantil, pesquisas e projetos de extensão, ações de infraestrutura e orçamentárias, entre outras.

Segundo Martins (2018 *apud* Gouveia, 2018, p. 46), embora o número de matrículas e de *campi* esteja aumentando, o fundo de investimento para o seu financiamento e a manutenção dos IF's obteve uma queda, de “3,7 milhões para 2017, conforme informado pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), mas ficou em pouco mais de 2,1 bilhões”.

A pesquisa foi realizada em um contexto temporal e econômico de crise e instabilidade política. Em 2022, o site⁷⁶ da Conif se manifestou sobre os cancelamentos e bloqueios orçamentários realizados pelo Governo Federal, totalizando R\$ 392 milhões não repassados para as IF's de ensino. De acordo com a nota desse conselho, “o impacto será sentido amplamente em todas as áreas das instituições, contudo, o maior prejudicado continuará sendo o estudante que, inclusive, não receberá seu auxílio estudantil” (CONIF, 2020, s.p.). Ou seja, a falta de verba pública prejudicou não só a organização administrativa, mas também a rotina e a qualidade do ensino, pesquisa e extensão ofertados pelas IF's e UF's.

É possível compreender o *locus* de pesquisa também pelo fluxo de matrículas e concluintes do IF em que a pesquisa foi realizada. A PNP informa que em 2019, os 15 *campi* da instituição ofereceram 137 cursos, com 15.926 matriculados e 2.007 concluintes. No ano de 2020, foram ofertados 135 cursos com um total de 14.525 matrículas e 1.124 concluintes e, em 2021, com a oferta de 145 cursos, houve 17.546 matrículas e 3.001 concluintes. Observa-

⁷⁶ Site do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/geral/mec-realiza-congelamento-das-contas-das-instituicoes-da-rede-federal>. Acesso em: dez. 2022.

se que no ano anterior à pandemia de Covid-19, houve uma queda no número de matrículas e concluintes. Entretanto, no ano de 2021, com o formato de ensino remoto, esses dados aumentaram no que diz respeito ao quantitativo de cursos, matrículas e concluintes.

A crescente matrícula de alunos surdos nessa instituição, juntamente com o compromisso da mesma com os seus discentes, evidenciam que, a longo prazo, ela poderá se tornar um centro de ensino, pesquisas e extensão com foco em práticas pedagógicas bilíngues (Libras e Português) para surdos, especificamente na educação profissional no estado do Rio de Janeiro. Para isso, as normativas e articulações institucionais devem se comprometer com os sujeitos surdos e não surdos, envolvendo, assim, a comunidade interna e externa, parcerias interinstitucionais, seguindo as determinações legislativas, como a LDBEN (Brasil, 1996), a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2016), a Lei de Libras (Brasil, 2002) e o Decreto n. 5626/2005 (Brasil, 2015), bem como pesquisas em torno da educação bilíngue para surdos na rede federal de ensino.

4.5 Corpus de Análise de Dados

Seguiremos as premissas de Marconi e Lakatos (2017) e Ludke e André (1986) para compor as orientações no processo de organização que possibilite a identificação dos diferentes materiais instrucionais e a análise das composições imagéticas de dois materiais didáticos diferentes, com o objetivo de verificar os elementos visuais e seus efeitos, sobretudo aqueles que podem estimular o letramento visual para os estudantes surdos na EJA-EPT.

O processo de análise está organizado em quatro etapas fundamentais: na primeira, foi realizada a leitura aprofundada dos dados, contabilização e organização dos dados coletados do questionário aplicado aos professores. Ao identificar lacunas de informações, decidimos voltar ao campo para apurar: o período de produção e aplicação dos MD e quais dos MD são autorais? É nessa direção que seguimos a orientação de Marconi e Lakatos (2017, p. 21) sobre a “seleção cuidadosa de dados pode apontar tanto o excesso como a falta de informações. Neste caso, voltar ao campo, para reaplicação do instrumento de observação, pode sanar tais falhas”.

Seguindo o roteiro metodológico de Marconi e Lakatos (2017), na segunda etapa ocorreu a tabulação, um processo de análise técnica que reúne os dados obtidos em forma de tabela e gráficos, pois possibilita uma melhor compreensão e interpretação dos dados. Durante esse processo de organização, extraímos dados como quantidade, tipo de material, disciplina, assunto, línguas utilizadas, além do cruzamento desses dados. Nessa etapa, elaboramos uma tabela com a descrição de cada material, como assunto e disciplina. Também coletamos as informações por setores: “vídeo”, “apresentação em slides”, “jogo” e “outros”, conseguindo, dessa forma, identificar quantitativamente as características predominantes, as disciplinas com mais materiais, os assuntos mais abordados e a forma como a Libras e o Língua Portuguesa são aplicados em cada material.

Essa organização foi pensada a partir das indicações de Ludke e André (1986, p. 43), que recomendam compreender que os “aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados”. Consideramos essa informação relevante, pois assim foi possível visualizar e identificar os elementos que constituem o *corpus* de análise de dados.

Na terceira etapa, realizamos a codificação, cujo processo de categorização dos dados tabulados e quantificados é analisado meticulosamente. A técnica pode ser operacionalizada na “classificação dos dados, agrupando-os sob determinadas categorias” (Marconi; Lakatos, 2017, p. 21) e na representação de um código. Portanto, nessa etapa, o pesquisador utiliza os dados qualitativos e os transforma em quantitativos como estratégia

para compreensão das informações. É necessário ter em mente que a codificação requer o cumprimento de regras formuladas pelo codificador.

A partir disso, reduzimos ainda mais o nosso foco nas respostas dos participantes e nos materiais bilíngues (Libras e Português), extraindo informações relativas à disciplina, aos assuntos, à duração dos vídeos e a outras informações.

4.6 Análise de Dados

Com os dados alinhados em gráficos e tabelas, partimos para a pré-análise, que consistiu na recepção e interpretação da catalogação dos materiais didáticos. Após identificar os materiais instrucionais, escolhemos dois tipos diferentes de amostras para análise de dados: uma videoaula e um jogo. Justifica-se essa seleção pelo entendimento de que são materiais de formato diferentes no quesito estrutura visual, ambos com a temática de Manutenção de Hardware, uma disciplina fundamental para o exercício profissional. Além disso, trata-se de uma produção exclusiva dos docentes, por representar os dois *campi* e por compreender que a concepção de materiais imagéticos com Libras são potencializadores na aprendizagem de estudantes surdos (Moraes, 2019; Taveira, 2014; Taveira e Rosado, 2019; Lebedeff, 2010; 2006, Fernandes, 2003).

Na quarta etapa, inicialmente apresentamos as opiniões dos docentes sobre os materiais e as imagens. Em seguida, discutimos a partir da concepção da educação inclusiva para surdos e o tratamento analítico dado aos componentes visuais partiu do quadro teórico da GDV. Como categoria de análise, utilizamos a metafunção interacional e composicional de Kress e van Leeuwen (1996).

Os procedimentos interpretativos indicam a relação entre os dados e as contribuições teóricas levantadas na pesquisa bibliográfica, seguindo a logicidade entre os objetivos e a temática da pesquisa. As descrições apontadas pelos materiais escolhidos são relevantes para estabelecer um processo de interpretação e pressuposição dos dados, a partir de bases teóricas, recomendações didático-metodológicas, concepções políticas e conceituais conforme orientam Marconi e Lakatos (2017).

Entendemos que todas as etapas que compõem a análise de dados são importantes, pois esse processo

requer julgamentos cuidadosos sobre o que é realmente relevante e significativo nos dados. Como as pessoas que analisam dados qualitativos não têm testes estatísticos para dizer-lhes se uma observação é ou não significativa, elas devem basear-se na sua própria inteligência, experiência e julgamento. (Patton, 1980, p. 313 *apud* Ludke; André, 1986, p. 44)

Assim, no processo de análise de dados, busca-se principalmente investigar e analisar as informações imagéticas com base na metafunção interacional e composicional aplicadas pela Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (1996). Essas metafunções possibilitam identificar as relações entre os elementos visuais e o leitor, bem como observar os efeitos aplicados na composição visual, como tipo de contato, distância social, perspectiva e modalidade.

5 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo visa analisar os efeitos dos elementos visuais nos materiais didáticos utilizados por estudantes surdos no curso Manutenção e Suporte em Informática, vinculado ao Proeja e oferecido em dois *campi* de um Instituto Federal. De forma preliminar, apontaremos os sujeitos que participaram da pesquisa, a formação profissional, as disciplinas e suas impressões sobre as imagens para a EJA-EPT.

Discutiremos também, a partir da base teórica exposta nos capítulos anteriores, as narrativas retiradas do questionário, como a escolha e produção de material didático e as imagens adotadas pelos docentes. Propomos, ainda, especificar os detalhes de duas catalogações de materiais: a primeira mais geral; e a segunda, mais voltada para o objeto dessa investigação, materiais didáticos em Libras e Português. Logo após, examinaremos na ótica da GDV de Kress e van Leeuwen (2016) algumas fotografias de dois materiais digitais.

Com o propósito de seguir as indicações éticas de pesquisa, substituiremos os nomes oficiais pela letra de nomes de professores e ativistas surdos que marcaram a história da comunidade surda brasileira e internacional, como Pedro Ponce de Leon⁷⁷ (P), Abade Charles Michel de L'Épée⁷⁸ (L), Ernest Huet⁷⁹ (H), Hellen Keller⁸⁰ (K) e Sebastião Orlandi⁸¹ (S).

5.1 Reflexões sobre a Formação dos Informantes da Pesquisa

Para participar da pesquisa, foram convidados 11 professores de disciplinas técnicas do curso de Manutenção e Suporte em Informática (MSI), oferecido por dois *campi* diferentes de um IF de ensino. No total, cinco responderam ao questionário: 3 docentes do *campus A* e dois, do *campus B*.

Com objetivo de compreender o perfil profissional daqueles que produziram os materiais didáticos para estudantes surdos na EJA-EPT, a seguir apresentaremos informações sobre a formação inicial e continuada, indicações de padrões pedagógicos, a visão docente quanto ao ensino em Libras, com base nos aspectos da visualidade, no período de confecção e curadoria dos objetos educacionais. Ao final do capítulo, analisaremos as composições visuais.

⁷⁷ “Pedro Ponce de Leon (1520-1584) - Era um monge beneditino. Foi o primeiro professor de surdos (reconhecido como tal). Instruiu a Francisco e a Pedro de Velasco, irmãos surdos do Conde de Castilla. Ponce de Leon não fez registro acerca de seu método” (Perlin, 2002, p. 34).

⁷⁸ “Abade L'Épée (1712-1789) - A ele se deve a criação/fundação da primeira escola pública para surdos em Paris. Segundo a tradição, L'Épée iniciou seu trabalho com surdos por casualidade [...]. Aprendeu a Língua de Sinais com surdos pobres de Paris e utilizou-a em seu método de ensino que ficou conhecido como Sistema de Signos Metódicos [...]. É, dentre os mestres, o mais querido pelos surdos. De sua escola, saíram importantes professores surdos, além do que ele inaugurou um novo período na história dos surdos” (Perlin, 2002, p. 35).

⁷⁹ “Eduard Huet nasceu em 1822, na França, e sua família pertencia à nobreza daquele país, porém, aos doze anos de idade, ficou surdo em consequência de sarampo. Quando menino, falava francês, alemão e português e, bem mais tarde, aprendeu o espanhol, além de ter estudado no Instituto Nacional de Surdos de Paris, onde se formou professor. Na França, Huet foi professor e diretor do Instituto de Surdos de Bourges. Em 1855, Huet emigrou para o Brasil [...]; tinha como principal propósito a fundação de uma escola de surdos” (Perlin, 2002, p. 71).

⁸⁰ A ativista (1880-1968) e “escritora surda-cega norte americana surge como quebra de paradigmas a respeito desse público em uma época em que a assistência educacional adequada às necessidades das pessoas especiais não era tão desenvolvida como atualmente e também em um período onde a Língua de Sinais ainda não tinha o *status* linguístico na sociedade como hoje” (Nascimento, 2018, p. 1).

⁸¹ Uma personalidade surda singular (1935-2023): foi aluno e professor de oficinas profissionalizantes do INES. Quando se aposentou, dedicou-se ao movimento sindical com bravura, simpatia e liderança.

Entre os dados relativos à formação inicial e continuada, identificamos, a partir do Gráfico 3, que 100% tem titulação em mestrado, 60% em licenciatura, 40% em bacharelado, 20% em especialização e 20% em doutorado. Ressaltamos que a licenciatura é um tipo de formação que, pela sua natureza, deve se ocupar em desenvolver habilidades e o domínio de conhecimentos práticos e teóricos para a docência, além de estimular um olhar investigativo sobre as práticas pedagógicas e o aprimoramento das ações de ensino-aprendizagem, conforme o público e a modalidade de ensino envolvido no processo educativo.

Assim sendo, os dados mostram que de cinco professores somente três possuem essa formação. Ao mesmo tempo, o fato de todos os sujeitos terem realizado uma pesquisa de mestrado sugere tanto o interesse por mais qualificação quanto a experiência em práticas de pesquisa. O Gráfico 3 aponta o quantitativo absoluto conforme o nível de formação profissional dos docentes:

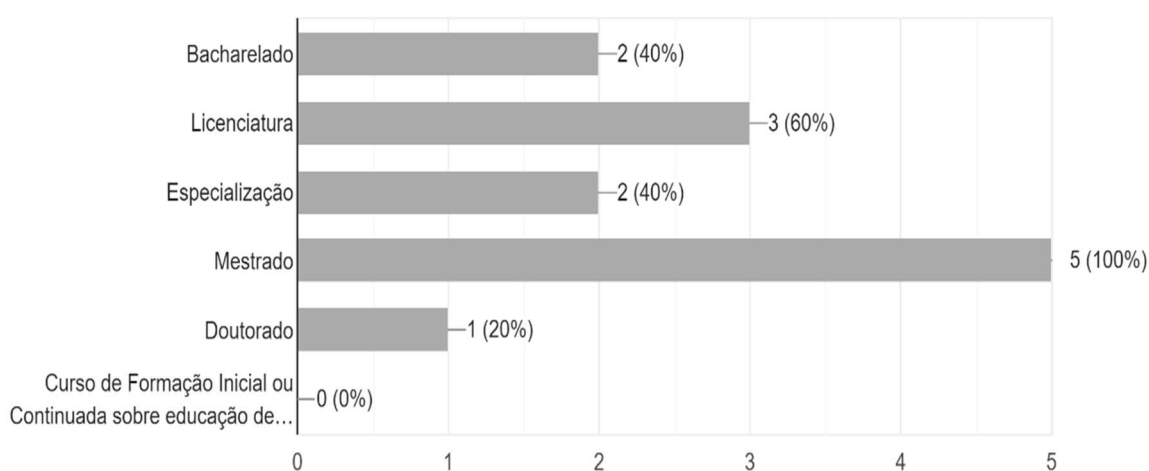


Figura 5 - Gráfico 3: Formação inicial e continuada dos sujeitos

Fonte: a autora, 2022.

Com relação à formação continuada na área de educação de surdos, não foi computada nenhuma participação. Também no quesito capacitação por meio de palestras, oficinas sobre elaboração de materiais didáticos para a educação bilíngue (Libras e Português) todos responderam que não buscaram por esse tipo de capacitação, contudo um deles comentou:

Professor L: *Não fiz curso, porém fui orientado pelos professores AEE sobre as melhores práticas e necessidades específicas de cada estudante.*

A orientação do professor de AEE para o respondente L contribuiu para conscientizá-lo a desenvolver ações didáticas que estimulem a pensar e agir de acordo com as orientações de acessibilidade linguística estabelecida pela instituição. Na medida em que as análises de dados foram realizadas, identificamos que esse professor compreendeu as orientações a ponto de desenvolver não só atividades visuais, mas também materiais didáticos diferenciados para os estudantes surdos da EJA-EPT.

Apesar da legislação oportunizar e garantir o serviço de AEE em escolas públicas estaduais e municipais na educação básica, a partir do Decreto n. 6571/2008, a inserção desse profissional é recente na EPT, especificamente onde foi realizada a pesquisa. É relevante mencionar que, até a data da defesa desta dissertação, a contratação de professores de AEE no IF, onde foi realizada a pesquisa, tem caráter temporário e iniciou no período de atividades remotas durante a pandemia de Covid-19.

Com aplicabilidade da Lei de cotas n. 12.711/2012 (Brasil, 2012), atualizada pela Lei n. 13.409/2016 (Brasil, 2016), e dos aportes normativos para a inclusão escolar, a necessidade do atendimento especializado e específico tem aumentado significativamente a cada semestre, segundo os dados apontados no capítulo 1 desta dissertação. Em âmbito nacional, Oliveira (2019, p. 40) menciona que “algumas redes federais já estão se adequando à legislação e implantando o AEE, possibilitando maiores chances de permanência e êxito do aluno surdo no contexto de ensino regular”.

Cabe ressaltar que as atribuições do AEE ainda se legitimam nos procedimentos e nos espaços de formação profissional neste IF de ensino. Assim como mencionado no Decreto 7.611/2011 e no capítulo 1, um dos objetivos do AEE é o fomento de produção de recursos e materiais pedagógicos acessíveis para o processo de ensino-aprendizagem.

Em vista disso, entendemos que as orientações do docente de AEE podem contribuir diretamente tanto na conscientização quanto na produção de materiais visuais e bilíngues na EJA-EPT desde que o profissional tenha conhecimento prático e teórico da Libras e domínio sobre os processos de produção e aplicação do MD. Para tal, inicialmente sugerimos a articulação dos princípios apontados no Parecer n. 11/2000, as características específicas do curso técnico, o currículo na perspectiva da formação integral (Ramos, 2008; 2010) e bilíngue Libras-Português (Quadros, 2003; Fernandes, 2003; Machado, 2008; Bär, 2015; Oliveira, 2019), cujos procedimentos pedagógicos estejam estruturados no letramento visual e a visualidade seja valorizada em todas as práticas de ensino-aprendizagem (Lebedeff, 2010; Campello, 2008; Figueiredo, 2015; Krusser, 2015; Albres, 2012; Perry; Quixaba, 2017), inclusive na avaliação da aprendizagem.

Outro ponto é a contribuição teórica dos quadros da GDV e dos seus efeitos da metafunção composicional, interacional e representacional entre leitor e a composição imagética (Kress; Van Leeuwen, 1996) estimulando a leitura crítica da realidade e das relações sociais. Em função disso, ter um olhar investigativo com formação permanente entre docentes e técnicos é necessário, sobretudo, na construção de ambientes educacionais bilíngues (Bär, 2015), na EJA (Sales, 2019; Arroyo, 2006) e na EPT (Moura; Henrique, 2012).

A partir de dados elencados nos capítulos anteriores, é fundamental refletirmos a respeito do perfil profissional de professores de surdos na EJA-EPT, compreendendo os princípios e fins das três modalidades de ensino envolvidas, as características do curso, o nível de ensino e a didática para um ensino bilíngue (Libras-Português). Enfatizamos que a educação para todos requer reconhecimento e a garantia de direitos e, ancorada nisso, essa pesquisa procura discutir, de forma inicial, as três modalidades de ensino (educação bilíngue para surdos, EJA e EPT) no ensino médio.

Mesmo com a recente divulgação da educação bilíngue como modalidade de ensino na EB para estudantes surdos, ainda temos poucas pesquisas sobre uma estrutura sistematizada que fomente igualmente as três modalidades. Porém, os procedimentos bilíngues para o público-alvo devem proporcionar um ambiente educacional dialógico, cooperativo no sentido de serem articulados os meios e os recursos que colaborem com o bem-estar dos sujeitos surdos e não surdos.

5.2 Os Materiais nas Atividade Pedagógicas Não Presenciais (APNPS)

Com base nos dados retirados do questionário, decidimos contatar novamente os sujeitos da pesquisa para identificar o período de produção e aplicação dos materiais. Essa iniciativa está referenciada metodologicamente por Marconi e Lakatos (2017, p. 21), quando afirmam que “de posse do material coletado, o pesquisador deve submetê-lo a uma verificação crítica, a fim de detectar falas ou erros, evitando informações confusas,

distorcidas, incompletas, que podem prejudicar o resultado da pesquisa”. Foi necessária essa abordagem, pois os documentos digitais podem ser avaliados em diferentes formas e, dependendo do contexto temporal e institucional, a interpretação dos dados de produção e aplicação dos materiais podem conter características diferentes, em função dos sujeitos surdos na EJA-EPT.

Desse modo, verificamos que a maior parte dos dados estão relacionados ao ensino remoto⁸² implantado apenas na pandemia de Covid-19. Outra constatação importante foi que os materiais didáticos são digitais e seguiram as Diretrizes para o Desenvolvimento de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) no âmbito dos cursos de ensino técnico de nível médio, elaborados pela instituição e divulgados em outubro de 2020. As APNPs foram utilizadas como estratégia de ensino-aprendizagem de forma emergencial.

Segundo a configuração do ensino remoto, organizada por este IF, os direcionamentos das atividades realizadas no formato assíncrono não ocorreram no tempo real, ou seja, a comunicação e a interação entre estudantes e professores aconteceram em tempos diferentes, utilizando recursos como videoaulas gravadas, textos, fóruns, *podcasts*. Já no formato síncrono de comunicação, os encontros virtuais decorreram no mesmo tempo e local, dispondo de sites e aplicativos, como salas de aulas virtuais, dentre outros.

Com a junção desses fatos, é inevitável não refletir sobre o quanto a prática docente foi impactada após o período de atividades remotas. Quais os perfis de professores não surdos e estudantes surdos da EJA-EPT depois dessa experiência? Com certeza, novas pesquisas são necessárias para obter essas respostas. Porém, nosso objetivo, ao levantar tais perguntas, vai ao encontro da pluralidade de ferramentas tecnológicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Afora isso, após adaptação dos sujeitos nesse contexto de ensino, podemos sugerir uma “virada” na produção e aplicação de materiais didáticos digitais, com enfoque interativo e diferente da concepção tradicional, com textos lineares e imagens de valor meramente ilustrativo, além da contribuição da versão em Libras.

A pesquisa revelou a opinião dos sujeitos quanto à produção e à utilização de material específico para alunos surdos no curso Manutenção e Suporte em Informática. Nele, há incidência de quatro docentes que seguiram um estilo didático, com aplicação do Português em L1 e Libras em L1, ou seja, na medida em que a explicação em português foi executada, a interpretação em Libras foi gravada. No caso do quinto docente, não identificamos nenhuma produção específica para o público-alvo, apenas utilizou o português nos materiais. Com base nos construtos de Oliveira (2019), Figueiredo (2015), Krusser (2015), Lebedeff (2010), Albres (2012), no Parecer n. 11/2000 (Brasil, 2000), nos estudos de Ramos (2010; 2008) e Fávero (2007), as estratégias didáticas para estudantes surdos na EJA-EPT requerem uma sequência de procedimentos⁸³ a serem executados, e somente um deles é a tradução ou a interpretação do conteúdo, a saber: seguir o princípio de equidade e da diferença; valorização da Libras, das culturas e do contexto educacional; aplicação de estratégias que colaboram com a leitura e escrita em diferentes linguagens; aprimoramento da prática de leitura de fotografias, de desenhos, de gráficos, de tabelas, de infográficos, mapas e outras manifestações visuais; oportunizar experiências visuais principalmente em assuntos abstratos e complexos, e da área técnica; produção de glossários e outros materiais bilíngues (Libras-Português) e visuais; explicação, em Libras, dos conteúdos em vídeos; e desenvolvimento de habilidades interpretativas a partir do letramento visual com o material didático.

82 O MEC publicou em abril de 2020 a medida provisória de n. 343/2020, oficializando o ensino remoto em “aulas em meios digitais” em todos os níveis da educação básica e no ensino superior de caráter emergencial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: dez. 2020.

83 Enfatizamos que as sugestões citadas por estes autores ao longo desta dissertação não devem ser tomadas como modelo rígido e obrigatório para uma didática bilíngue (Libras e português) na EJA-EPT.

Pela resposta apresentada, verificamos que a experiência do respondente confirma que há uma preocupação pela acessibilidade linguística dos estudantes surdos e está de acordo com o artigo 23 da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos,⁸⁴ publicada em junho de 1996 e elaborada pela ONU (1996, p. 9), que trata sobre as prerrogativas linguísticas das línguas minoritárias, em especial no artigo de n. 23, que afirma:

o ensino deve contribuir para fomentar a capacidade de auto-expressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde é ministrado [...]. O ensino deve contribuir para a manutenção e o desenvolvimento da língua falada pela comunidade linguística do território onde é ministrado.

Além dessa ótica documental, restringimos nossa discussão à visualidade dos materiais, refletindo sobre as didáticas envolvidas na educação de surdos, tais como o letramento visual, a formação profissional e a formação integral para o mundo do trabalho, principalmente no que diz respeito à EJA-EPT.

Com os dados expostos no capítulo 1, consideramos que a maior parte da Rede Federal do Rio de Janeiro, entre 2017 e 2021, obteve poucas matrículas do público surdo em cursos de Proeja, nos levando a supor que a produção de materiais didáticos em diferentes disciplinas dos cursos técnicos na EJA-EPT está em fase inicial. Além disso, é importante dizer que, no período de elaboração desta dissertação, observamos poucas publicações de regimentos institucionais e normativos, relatos de experiência e de pesquisas sobre a formação profissional para surdos nos IF's do Rio de Janeiro.

5.3 Catalogação e Características Principais dos Materiais Didáticos

Como procedimento de organização dos dados coletados, a catalogação favoreceu o processo de interpretação das informações qualitativas e quantitativas e isso contribuiu substancialmente na identificação dos elementos necessários para cumprir o objetivo dessa investigação.

Considerando as evidências registradas, referentes ao crescente índice de matrículas de jovens e adultos surdos na EJA-EPT e ao ensino remoto durante a pesquisa, perguntamos aos docentes se houve objetos e materiais desenvolvidos por eles entre 2017 e 2021 e os informantes objetivamente responderam:

Professor L: *Videoaula e aplicativo - Vlibras, Hand Talk.*

Professor H: *Material escrito e curadoria de vídeos.*

Professor K: *Videoaula, elaboração do aplicativo QuizClassroomLibras, formulário Google, aula em laboratório de informática com interpretação.*

Professor S: *Não... Só Power Point e vídeo sem tradução em Libras.*

Nesta etapa de análise, as primeiras indicações apontam para o uso de aplicativos com avatares, representação virtual de intérprete de Libras, em segunda ou de terceira dimensão⁸⁵ (2D ou 3D). Esses aplicativos são utilizados para comunicação de nível básico, em frases

⁸⁵ As imagens em segunda dimensão se referem às imagens planas com índices de medição na altura e comprimento. Já as imagens tridimensionais são aquelas que têm profundidade, altura e comprimento.

curtas e objetivas. No entanto, Perry e Quixaba (2017, p. 8) não recomendam essas ferramentas, ao articular com o ensino-aprendizagem, já que

Os avatares possuem limitações, pois as tecnologias utilizadas podem não conseguir realizar, corretamente, a sinalização de algumas sentenças. A tradução é articulada literalmente, seguindo a estrutura da língua oral. Além disso, os bancos de sinais ainda não são suficientemente extensos para atender essas necessidades.

Em suma, também concordamos com a nota técnica da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (Febrapils)⁸⁶, de setembro de 2008, que se posiciona contra o uso desses aplicativos de tradutores virtuais:

Salienta-se que a criação e o uso de representações digitais de tradutores e intérpretes de Libras em aplicativos eletrônicos baseiam-se em pouquíssimas pesquisas científicas e de satisfação com a comunidade surda e atendem muito mais às demandas especulatórias de um mercado crescente da tradução automática do que às reais necessidades de acessibilidade das comunidades surdas brasileiras. Tais ações não promovem a acessibilidade comunicacional prevista na legislação para os cidadãos e eleitores surdos brasileiros (FEBRAPILS, 2008, p. 6).

A aplicabilidade de recursos em vídeos, formulários virtuais, material escrito e aula em laboratórios quando bem articulados com a Libras (L1) e o Português (L2) e valorizando a visualidade no EM são práticas que seguem a proposta de explorar “a partir da experiência visual da surdez, a necessidade de que os processos educativos que envolvem alunos surdos implementem estratégias ou atividades visuais, e, principalmente, que possibilitem aos surdos eventos de letramento visual” (Lebedeff, 2014, p.15). Na EJA-EPT também precisamos considerar que “a prática docente de formação geral unida à prática de formação técnica auxilia o educando a assimilar conceitos mais facilmente e contribui para diminuir a carga conteudista, dando mais tempo e significado à aprendizagem” (Oliveira, 2019, p. 31).

Nesse sentido, um dos docentes citou como metodologia de ensino, o seguinte:

Professor P: *No caso, foi feito um resumo do material utilizado para outros alunos, que era traduzido para Libras pelo intérprete do campus, sendo armazenado em vídeo. Encontros síncronos tinham a participação de intérpretes para permitir a inclusão do aluno.*

Os dados acima apontam para uma articulação envolvendo professor e tradutores intérpretes de Libras, a partir de resumos para a gravação de vídeos e atuação em aulas síncronas.

Outro detalhe está no direcionamento indicado ao intérprete do *campus A*, que atuava na gravação de vídeos e nos encontros síncronos, porém, havia mais de um intérprete. Isso significa que, apesar das dificuldades de contratação de profissional nos IF's por falta de concurso público (Brasil, 2019b) e verba (Brasil, 2021b), a instituição garantiu, em algum nível, o serviço de tradução e interpretação de Libras e Português. Através da afirmação desse docente, podemos supor que a instituição viabilizou estratégias para o revezamento entre os

⁸⁶ Nota técnica sobre atuação do tradutor, intérprete e guia-intérprete de Libras e língua portuguesa em materiais audiovisuais televisivos e virtuais, emitida pela Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais.

intérpretes. Tal orientação assegura as condições mínimas de trabalho, evitando danos físicos e cognitivos desses profissionais, além de garantir qualidade no processo de tradução e interpretação (Oliveira, 2019).

Referente aos materiais solicitados no questionário virtual, recebemos 146 materiais, sendo 45 em Libras e 101 somente em português, ambos no formato de APNPs, ou seja, materiais de conteúdo mais compactados. Conforme o IF, onde foi aplicada a pesquisa, o ensino-aprendizagem adotou uma abordagem objetiva com diversos recursos pedagógicos digitais, produzidos preferencialmente pelos docentes, durante o ensino remoto da pandemia de Covid-19. Então é possível identificar no Gráfico 4 que as categorias “videoaula”, “outros” e “apresentação em slides” foram produzidos seguindo os mesmos objetivos.

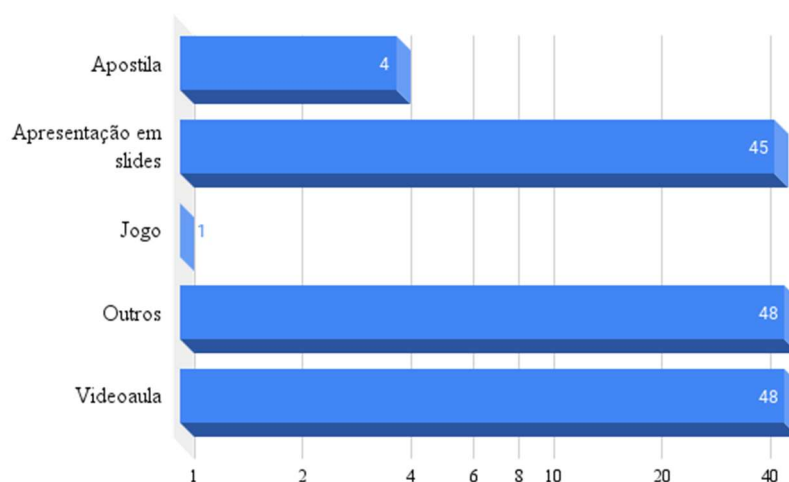


Figura 6 - Gráfico 4: Relação do quantitativo e tipo de material

Fonte: a autora, 2022.

O tratamento analítico concedido às fontes partiu de uma primeira catalogação. Contabilizamos todos os materiais do Gráfico 5, no qual percebemos que os dados gerais organizados por disciplinas, com maior percentual, estão envolvidos com as ações da monitoria de Libras do *campus A*. As temáticas apontaram para assuntos relativos a *softwares*, Domain Name System (DNS) ou Sistema de Nomes de Domínio, Solid State Drive (SSD) ou unidade de estado sólido. As demais disciplinas são relacionadas à manutenção de computadores, como Arquitetura de Computadores e Manutenção de Hardware.

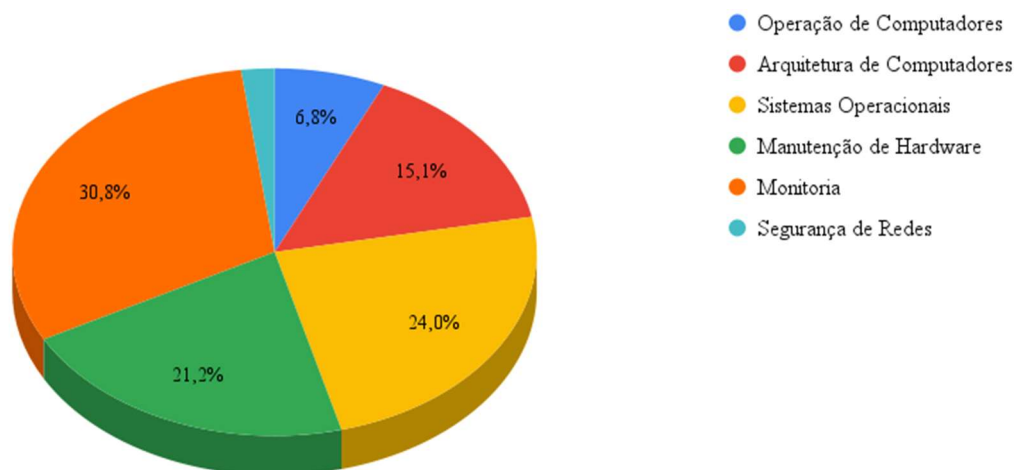


Figura 7 - Gráfico 5 – Contagem de disciplinas representadas nos materiais
Fonte: a autora, 2022.

No que diz respeito às características dos 146 materiais, o Gráfico 6 registra 48 vídeos, sendo que 45 são materiais autorais com a tradução em Libras e os 3 restantes em português; as 45 apresentações em slides que compunham os mesmos assuntos das videoaulas e as 4 apostilas, ambas em português; 1 jogo bilíngue e 48 materiais intitulados como “outros” composta por resumos e exercícios em português. Em síntese, identificamos que a maioria dos materiais possui um perfil monolíngue em português. No entanto, chama-nos a atenção o olhar sensível do “Professor L” na qual menciona que os resumos colaboraram mais para a preparação dos intérpretes, na compreensão dos conteúdos, e para os envolvidos nas atividades síncronas onde a interpretação em Libras e português foi viabilizada.

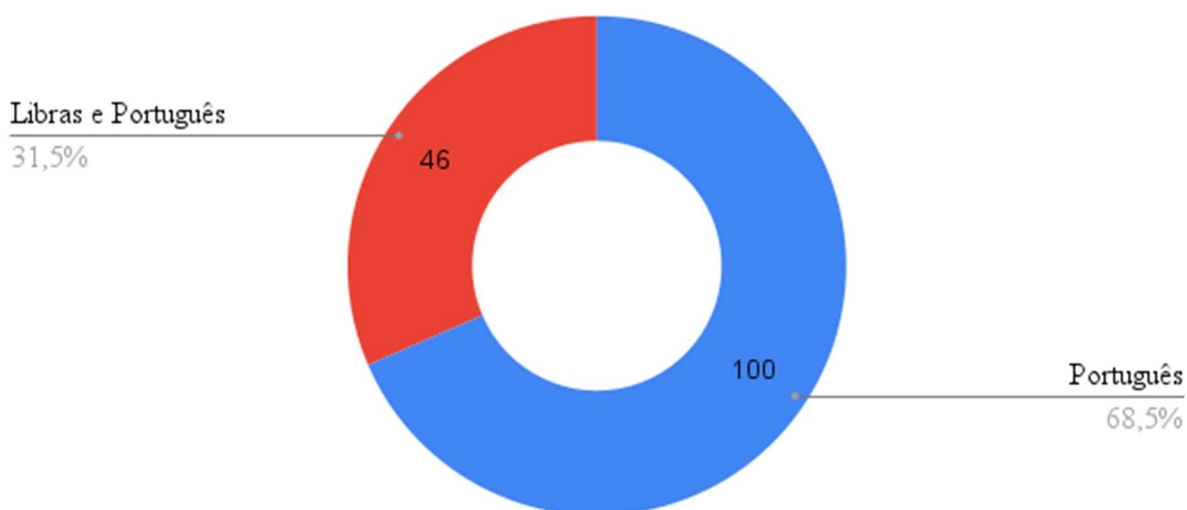


Figura 8 - Gráfico 6: Percentual do uso da Libras e do Português nos materiais didáticos
Fonte: a autora, 2022.

Pensando no exposto anteriormente, a preocupação de elaborar e enviar os conteúdos das aulas para os profissionais de tradução é necessário, mas no cotidiano escolar essa conscientização e perfil de trabalho são um dos desafios mais questionados pelos intérpretes de Libras porque a formação acadêmica dele, na maioria das vezes, não comporta todas as áreas do conhecimento. Além disso, a função laboral requer o domínio das técnicas de

tradução e não o domínio do conteúdo a ser interpretado. Nessa perspectiva, Souza e Silveira (2011 *apud* Gallasso *et al.*, 2018, p. 60) afirmam que a ausência de parceria entre docente e tradutor pode afetar “diretamente o processo de tradução para Libras, com distorções no entendimento do conteúdo pelos estudantes surdos”.

Ao refletirmos sobre os dados quantitativos acima, concordamos que majoritariamente os materiais monolíngues em português obtiveram destaques dentre o montante coletado, nos remetendo ao que Campello (2008, p. 132) diz que pelo “fato dos surdos serem ágrafos, acarreta desvantagem em relação ao povo que possui língua oral”, ou melhor, língua oral-auditiva. Esses materiais teriam eficácia caso o público-alvo fosse alfabetizado em português como língua de instrução, o que a maioria dos estudantes surdos da EJA não recebeu. Primeiro porque a recomendação da Lei 10.436/02 diz que a L1 dos surdos é a Libras; segundo porque o ensino da Língua Portuguesa como L2, há 10 ou 15 anos, era incipiente em função da escassez de profissionais habilitados e bilíngues no ensino fundamental da rede pública.

Também é possível questionar a ausência de materiais monolíngue em Libras e, por mais que as orientações institucionais sejam endereçadas à tradução e à interpretação para Libras, isso não significa que os materiais foram, na sua totalidade, bilíngues e estruturados a partir da visualidade. Ao considerar que a Libras está fixada na cultura surda e nos aportes da visualidade dos estudantes da EJA-EPT, o momento da produção requer do docente o domínio desses elementos culturais que são valorizados pela comunidade surda e o(s) perfil(is) dos/das estudantes, a fim de deixar o material didático acessível.

Porém, quando não se tem a formação ou capacitação e convívio com estudantes surdos, Campello (2008, p. 130) explica que as estratégias visuais nos processos pedagógicos ficam em segundo plano, ou seja, “passa despercebida e provoca [consequências] negativas na comunicação visual e apropriação dos conhecimentos”.

A autora afirma que as características dos processos de ensino-aprendizagem por meio da visualidade na educação bilíngue para surdos não têm um *corpus* consolidado no Brasil. Segundo ela, essa “área é ainda destinada a poucos, pois os estudos da imagem visual, da semiótica imagética e mesmo da língua de sinais estão presentes como disciplina em raros cursos secundários ou superiores; [também há uma lacuna na] formação específica na área de Pedagogia Visual” (Campello, 2008, p. 127).

Outra verificação observada foi o uso de vocabulários em três línguas. Este é outro desafio, a construção do conhecimento com termos em Libras, em português e em inglês, por isso enfatizamos que a área técnica precisa ser mais explorada por pesquisadores e professores, no sentido de oportunizar didaticamente as estratégias mais eficientes na compreensão do conteúdo. Por conseguinte, as instituições de formação profissional estão desenvolvendo materiais mais específicos, como glossários bilíngues e trilíngues com apelo visual, explicando os termos e os procedimentos técnicos a partir de vídeos estruturados na culturalidade surda (Oliveira, 2019).

A seguir, apresentaremos a segunda catalogação dos vídeos com interpretação em Libras, as características principais, como disciplinas, assuntos, duração de vídeos, e relacionaremos a opinião dos docentes quanto à qualidade das imagens apontadas nos materiais produzidos e ou utilizados por eles.

5.4 Especificação dos materiais com Libras e Português

No total foram contabilizados 45 videoaulas e 1 jogo virtual intitulado de *QuizzClassRoom*. Pelo Gráfico 5, observamos as seguintes disciplinas: Sistema Operacional, Manutenção de Hardware, Arquitetura de Computadores e Operação de Computadores. Verificamos que os materiais bilíngues abordaram 29 temas. Também percebemos, na Tabela

7, uma paridade entre os assuntos de base física (*hardware*) e lógica (*software*). Com relação à duração em minutos, encontramos vídeos com mínimo de 5 min. e máximo de 23 min. ou mais.

Tabela 7 – Assuntos mais abordados nos materiais bilíngues

HARDWARE	SOFTWARE
Computador pessoal	Sistema Operacional - Introdução
Gabinete	Virtualização
Processador	Sistemas Operacionais da Microsoft
Placa mãe	Virtualbox
Funcionamento do computador	Instalação do Windows 7
Antes de tudo segurança	Área de trabalho
Manusear os componentes	Botão iniciar
Alimentação	Abrindo e fechando programas
Fixação	Gerenciamento de arquivos
Fixação HD / SSD / DVD	Boas-vindas e orientações iniciais
Sata i ii iii	Ambientação com as plataformas
E-sata	Backup
Fixação memória RAM	DNS
Painel conexão	Fundamentos

Fonte: a autora, 2022.

Em geral, encontramos um bom quantitativo de dados e consideramos ser relevante expor, na próxima discussão, a visão dos respondentes quanto aos elementos visuais dos materiais didáticos utilizados durante o contexto pandêmico. Além disso, contextualizaremos e dialogaremos com os construtos teóricos apresentados nos capítulos anteriores.

5.5 As Perspectivas Docentes sobre os Tipos de Materiais e o Uso de Imagens

Como procedimento metodológico, adicionamos no questionário perguntas abertas do tipo: Por que você escolheu esse(s) material(s)? O que mais te chamou atenção nas imagens desse(s) material(s)? Como você avalia as imagens que aparecem nos materiais produzidos/utilizados por você?

Segundo o “Professor L”, ele selecionou os materiais em função do “*contexto com o curso, ementa e simplicidade de abordagem para os estudantes*”, porque a metodologia adotada mescla a proposta da ementa da disciplina com a explicação informal do conteúdo e aplicação de exemplos do cotidiano de forma mais objetiva. Pelo que apuramos nos materiais desse professor, a linguagem escrita e oral foi utilizada no modo informal, porém com vocabulários técnicos em português e em inglês.

Já o sujeito da pesquisa L esclarece que a linguagem visual tem caráter informativo, para associar a imagem da tela do computador com o comando, a fim de mostrar o passo a passo na execução dos procedimentos técnicos.

Professor H: *Nos materiais que eu criei em formato de tutoriais, as imagens são capturas das telas que o aluno encontrará no momento que estiver fazendo seu estudo. Entendo que ao olhar essas imagens, ele será capaz de identificar o que precisa ser ajustado em sua tela quando comparar com a imagem.*

Na resposta do “Professor K” é perceptível o entendimento sobre a visualidade e a Libras, como elementos essenciais no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, o “Professor S” usa apenas a língua oral-auditiva ao se reportar aos vídeos com legendas e sem Libras, supondo que os discentes dominam a L2, ou seja, a Língua Portuguesa. No caso de estudantes surdos da EJA, muitos são alvos da segregação e da falta de estrutura educacional, especializada e bilíngue ao longo da escolarização e, conseqüentemente, não receberam uma alfabetização em Português em L2 com eficiência.

Professor K: *Nos materiais citados foram usados imagens e/ou vídeos com tradução em Libras considerados importantes para o melhor entendimento do conteúdo para o aluno surdo.*

Professor S: *Usei o máximo de imagens e links de vídeos, mas não me preocupei com a Libras. Usei fontes grandes e muito texto. Entendo que o aluno surdo saiba ler, então imaginei ele lendo enquanto eu explicava, além de que nas aulas síncronas sempre houve tradutor pra acompanhar a aula.*

Identificamos na resposta do “Professor S” que os materiais de vídeos apenas com legendas restringem o acesso à informação, uma vez que o tempo de leitura da legenda e das imagens pode ser falho. Especialistas como Perry e Quixaba (2017) orientam que recursos educacionais digitais bilíngues requerem a sincronização do tempo na exposição de imagem, legenda, tradução ou sinalização em Libras e sons.

No caso de alunos surdos sem deficiência associada, o uso de fontes de tamanhos grandes destaca a área composicional da tela, mas não necessariamente contribui para a compreensão dos conhecimentos, uma vez que a leitura e a escrita, bem como o letramento, são processos distintos que exigem estratégias linguísticas e imagéticas. Tais estratégias são mencionadas, por exemplo, por autores como Krusser (2015), Lebedeff (2014; 2010; 2006), Taveira (2014), Taveira e Rosado (2017), Oliveira (2019), Kress e van Leween (2016) e Campello (2008).

Em relação ao ponto de tensão observado na resposta do “Professor S”, há uma consideração sobre o encaminhamento pedagógico com suporte do tradutor apenas nas atividades síncronas. No entanto, com base nos estudos dos pesquisadores mencionados anteriormente, de forma interdisciplinar, podemos considerar que a Libras, a linguagem visual e a proposta de letramento visual, embora tenham funções diferentes, quando combinadas podem servir como estratégias didáticas mais eficazes.

Consideramos essas constatações e o posicionamento da função do Tilsop educacional defendida por Lacerda (2017, p. 35) como “o seu papel e modos de atuação [que] merecem ser mais bem compreendidos e refletidos. A inclusão do intérprete não soluciona todos os problemas educacionais dos surdos, sendo necessário pensar a educação inclusiva, em qualquer grau de ensino de maneira ampla e consequente”. Desse modo, a EJA-EPT nos IF’s pode articular diretrizes e projetos institucionais que desenvolvam uma cultura de pesquisa, de extensão e de ensino que estimulem a garantia de direitos dos sujeitos surdos e não surdos.

Por fim, perguntamos sobre como são avaliadas as imagens que aparecem nos materiais produzidos e utilizados. Notamos que cada sujeito responde em perspectivas

diferentes. O “Professor P” respondeu: — *Não possuem nenhuma adaptação, visto que tudo era traduzido pelo intérprete.*

Nessa afirmação, o docente entende que não há necessidade de mudar o material em função do público que o utilizará, pois a “tradução” em atividades síncronas e assíncronas são as únicas alternativas para deixá-las acessíveis aos estudantes surdos de EJA-EPT.

Importante frisar o fato de não encontrarmos na literatura a promessa de que existam materiais didáticos com total eficácia na compreensão dos conteúdos, tampouco que sejam milagrosos a ponto de o aluno ter acesso às informações técnicas sem a mediação docente. Porém, os autores Krusser (2015), Lebedeff (2014; 2010; 2006), Taveira (2014), Taveira e Rosado (2017; 2019), Oliveira (2019), Perry e Quixaba (2017), Galasso e Esdras (2018) e Ramos (2010; 2008) apontaram, conforme vimos em nosso capítulo 2, sugestões de produção e aplicação de produtos didáticos na educação bilíngue que podem ser aplicáveis na EJA-EPT, por exemplo: a criação de glossários bilíngues e imagéticos de termos técnicos e conceitos mais complexos, abordagem diagnóstica da fluência da libras e do português, reformulação do currículo para um contexto que fomente a pluralidade cultural, contexto social e a formação integral.

Na Figura 9⁸⁷, retirada da apostila do “respondente P”, observamos o uso de imagens como peça central da informação. É comum identificar essa abordagem em materiais instrucionais, visto que a representação de um produto é mais fácil de encontrar do que uma foto mostrando o funcionamento interno de um computador.



Figura 9 – Ilustração do material do “Professor P”

Fonte: Material da Cisco Systems, Inc. (2022).

Professor L: *Conforme orientação do professor AEE, tentei trazer os temas com exemplos e fotografias para um melhor entendimento, mas não sei se*

⁸⁷ Descrição da imagem: Fotografia retirada de um material didático. Na imagem há uma Barra no topo, com o título: “Representação dos componentes”. No subtítulo “Ícones e representações usados ao longo do curso” há três retângulos: o primeiro contém os dispositivos finais com ícones de computador desktop, Laptop, impressora, telefone IP, tabletes sem fio, dispositivo final de telepresença. No segundo retângulo os dispositivos intermediários, com ícones de roteador sem fio, switch LAN, roteador, switch multicamada, dispositivo de firewall. No terceiro retângulo, os meios de rede, com desenhos de “meios sem fio”, “meios de LAN” e “meios de WAN”.

atendeu por completo à necessidade do aluno por causa do problema de conectividade e limitações da internet.

Após analisar a Figura 10⁸⁸ e a resposta do “Professor L”, os dados indicam novamente as recomendações do AEE sobre os recursos visuais, mas as informações retiradas nesta resposta são insuficientes para entender a opinião do docente sobre os recursos imagéticos. No entanto, ao tirar um *print* da tela de uma das apresentações em *slides*, identificamos a ligação direta entre o assunto e as representações visuais com a possibilidade de esmiuçar todas as informações contidas nas composições imagéticas.

Retomaremos o que discutimos anteriormente sobre as adequações às normas das APNPs e aos aspectos intrínsecos da realidade educacional de ensino remoto e as dificuldades de conectividade, usabilidade dos meios digitais e condições físicas e emocionais sugere um panorama desafiador.



Figura 10 – Ilustração do material do “Professor H”

Fonte: “Professor H”.

Esses materiais que se constituem através da multimodalidade das tecnologias, têm como representação do conhecimento as tramas das diferentes linguagens associadas à hipermídia com imagens, sons, textos, hiperlinks, infográficos, dentre outros (Taveira; Rosado, 2017; 2019). Os alunos surdos culturalmente pensam, percebem e se apropriam dos conhecimentos e saberes imageticamente. Essa perspectiva de ensino associada à educação, inclusiva bilíngue, facilita o acesso, a permanência e o êxito na formação de qualidade.

Ainda sobre a pergunta da avaliação dos sujeitos, quanto às imagens que aparecem nos materiais produzidos e utilizados por eles, o “Professor H” respondeu: “*Acho que são fundamentais para a interpretação*”. Nesta resposta é possível identificar uma ambiguidade, pois acreditamos que as imagens são necessárias, mas não específicas para a interpretação do

⁸⁸ Descrição da imagem: Composição imagética, formada por três fotografias e uma legenda no topo superior: "Onde usamos os computadores?". Na parte superior e inferior à esquerda, a foto maior de um homem dentro de uma sala de servidores de data center. No canto superior à direita, a foto dos braços de uma mulher sentada à mesa de um escritório, em frente a um monitor segurando um celular. No canto inferior à direita, a foto do braço direito de um homem no interior de um carro apontando para a tela de um aparelho de Sistema de Posicionamento Global (GPS) fixado no painel.

aluno ou para auxiliar o intérprete. Ao verificar os demais materiais da aula, encontramos uma videoaula, como demonstrada na Figura 11⁸⁹, utilizada para explicar um conceito.



Figura 11 – Ilustração do material do “Professor H”
Fonte: Red Hat (2022).

O “Professor K” responde objetivamente: “*Adequadas na contextualização do material*”. Ao aglutinar a fala do professor com a imagem (Figura 12⁹⁰) do material elaborado, os dados indicam a confecção de um jogo com interface direcionada aos estudantes surdos sinalizantes, onde há imagens estáticas e em movimento, bem como a versão em Libras e em português, contempladas em todas as alternativas e perguntas.

⁸⁹ Descrição da tela: uma fotografia de um vídeo do Youtube, de título: “Faça a cloud híbrida funcionar para os seus negócios”. A imagem representa um labirinto de cor branca, com desenhos de nuvens espalhados. Na parte inferior da imagem, a seguinte frase: “Quando pensamos em quantas clouds existem por aí, a questão é:”. Abaixo, os ícones de play, som, configuração do vídeo, espelhamento e maximizar a tela, além da linha do tempo do vídeo.

⁹⁰ Descrição da imagem: No topo, uma faixa em fundo azul com uma logo do lado esquerdo e uma chave numérica de oito dígitos, seguida da informação do quantitativo das perguntas, no canto direito. Na segunda faixa, com fundo amarelo, a seguinte pergunta: “Gerencia todo o sistema computacional controlando as operações realizadas pelas unidades funcionais”. Abaixo, a foto colorida de uma placa mãe de computador com os seus componentes. A seguir, as alternativas da esquerda para a direita, com imagens gráficas de quatro alternativas a,b,c,d, em configuração de mãos do alfabeto manual em Libras, *a* com o fundo bege, escrito memória; *b* com fundo rosa, escrito barramento, *c* com fundo verde, escrito dispositivo e *d* com fundo lilás, escrito processador. Na terceira coluna da composição, no canto direito da tela, cada alternativa tem um ícone da tradução em Libras. No final da tela, uma faixa na cor azul, com dois ícones opcionais: avançar e sair.



Figura 12 – Captura de tela do jogo QuizClassRoom
 Fonte: “Professor K”.

Oliveira (2006) questiona que o letramento visual deve ser um processo multimodal envolvendo diferentes tipos de gêneros textuais. A Figura 12 apresenta a imagem da placa mãe, do ícone do texto em Libras e em português, todos esses elementos favorecem a autonomia dos alunos, durante atividade, aperfeiçoa habilidades de leitura e dos conteúdos tecnológicos envolvidos no curso Manutenção e Suporte em Informática. É sob esta concepção que recorreremos às indicações da autora quando explicita que

O mesmo conteúdo pode ser expresso de diferentes formas e comunicado através de diferentes meios, conjuntamente ou em separado. Ainda, o texto é concebido como um conjunto amplo e articulado de elementos que podem incluir a combinação do simplesmente linear o som, à imagem, ao movimento, cada um em particular ou todos simultaneamente e ordenado por princípios comunicativos que vão além dos princípios linguísticos da gramática tradicional (Oliveira, 2006, p. 24).

Nas palavras do “Professor H” sobre a seleção das imagens, responde: “*A que havia disponível, nem boa nem ruim a que existia. Na informática, não temos material didático como em outras disciplinas. É tudo adaptado, às vezes criado por nós. Muita captura de tela ou foto é feita pelos professores*”.

Esse dado aponta que existe uma escassez de materiais de estudo para o público da EJA-EPT e, por consequência, a estratégia pensada pelo docente foi a produção por meio das telas, indicando os procedimentos técnicos. Embora não haja imagens perfeitas, sugerimos a utilização de meios multimodais na composição visual a fim de que o conteúdo seja mais

compreensível. Na Figura 13⁹¹, identificamos elementos visuais diretamente ligados ao programa de elaboração de planilhas com a ênfase no português.

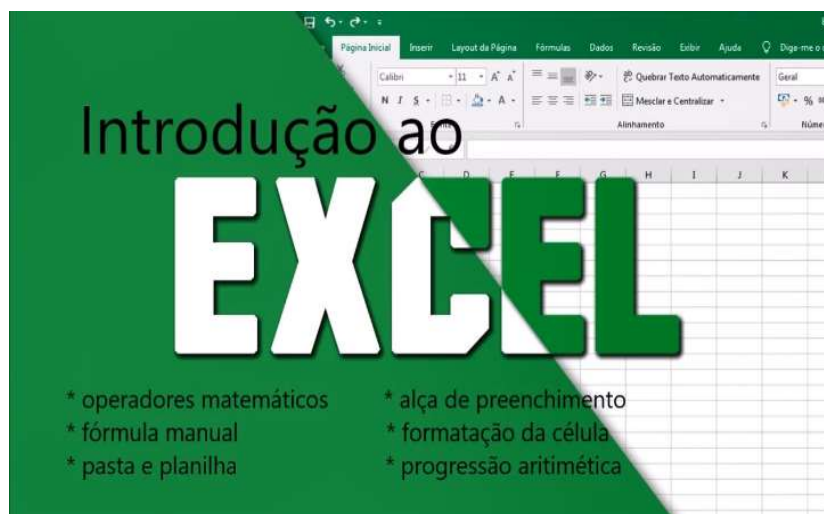


Figura 13 – Captura de tela do vídeo sobre Microsoft Excel
Fonte: Material de Excel (2021).

No último nível de análise, no próximo segmento, explicitamos os efeitos visuais que se apresentaram na composição e interação imagética. Sendo assim, escolhemos dois tipos diferentes de materiais com Libras e português porque com base nesses fragmentos de análise, investigaremos como as imagens são utilizadas e quais funções exercem na composição visual.

5.6 Análise das Imagens em Dois Tipos de Materiais

Nesta seção, analisaremos a composição e a interação visual de dois materiais digitais diferentes: o QuizClassRoom e a videoaula. Para apresentar as imagens nesta dissertação, foi necessário capturar a tela para identificarmos os efeitos. Convém, no entanto, esclarecer que não é o objeto principal desta pesquisa a análise na íntegra desses vídeos, pois o quantitativo de dados e as respectivas reflexões teóricas não suportariam o tempo limite da publicação da dissertação. Em vista disso, escolhemos analisar três imagens do jogo e outras três de uma videoaula, por se tratar de materiais que valorizavam as duas línguas e com maior teor de elementos imagéticos.

5.6.1 O QuizClassRoom Libras

Ressaltamos que a originalidade do aplicativo e sua performance na Libras trouxeram um destaque entre todos os materiais coletados, cuja criação envolveu a programação tecnológica da interface, tradução e coleta de vídeos, escolhas de imagens de cada pergunta, atualização do *software*, dentre outros procedimentos para o jogo funcionar. Sendo assim, essa iniciativa do “Professor K” é considerada como produto de caráter inovador na instituição

⁹¹Descrição da imagem: Tela dividida em duas partes por um corte em diagonal, sendo a maior parte em fundo verde, e a outra parte uma planilha de Excel. No centro, em letras maiores, o título “Introdução ao Excel”. Abaixo do título, os seguintes subtítulos: operadores matemáticos; fórmula manual, pasta e planilha; alça de preenchimento; formatação da célula e progressão aritmética.

e envolve a articulação entre professor e Tilsp. Segundo Pereira *et al.* (2019, p. 563-564), esse aplicativo

é um *software* educacional de perguntas e respostas em que os professores atuam como administradores na elaboração de grupos de questões objetivas e os alunos atuam como jogadores respondendo às perguntas. [...] Outras características do jogo é que ele é ecológico e econômico, pois os exercícios e provas são realizados de forma online sem a necessidade do uso de materiais de expediente como papel e equipamento de impressão. O objetivo do jogo é proporcionar o contato com novas formas de aprendizagem, estimulando os estudantes a responder as questões, esclarecer possíveis dúvidas e reconhecer seu aprendizado em sua língua a partir dos resultados apresentados ao longo desse processo.



Figura 14 – Captura de tela do jogo na versão em Libras

Fonte: QuizClassRoom (2021).

As categorias de análise das imagens empregadas nesta investigação são os elementos que compõe a metafunção composicional e interacional, a saber: valor da informação, saliência, enquadramento, contato, distância social, perspectiva e modalidade (Kress; Van Leeuwen, 2016).

No escopo da metafunção composicional (Kress; Van Leeuwen, 1996), o valor da informação está demarcado em topo e base, em dado e novo, e em centro e margem. A Figura 14⁹² mostra no topo da tela a informação idealizada como nome do aplicativo, o número da

⁹² Descrição da imagem: Tela de um jogo. No topo, uma faixa em fundo azul com uma logo do lado esquerdo e o número da chave seguida da informação do total de perguntas e a numeração da pergunta atual, no canto direito. Um pouco abaixo, em fundo amarelo, a pergunta “Qual item não faz parte de um sistema computacional?”, e os ícones de acessibilidade em Libras e de ajuda. No centro da tela, num fundo azul, a foto da Intérprete de Libras traduzindo a pergunta, além disso, um ponto de interrogação ao lado dela. No canto à

chave, o total de perguntas e a numeração da pergunta atual. No eixo central da composição, a pergunta em português e em Libras principais é o dado principal, pois os dois formatos estão com maior destaque na composição. A informação real representada na alternativa correta está vinculada na informação principal.

Com relação aos componentes genéricos, letras das alternativas simbolizadas pelo alfabeto manual, ou seja, um método cuja função é a interação entre os falantes de línguas de sinais “para soletrar nomes próprios de pessoas ou lugares, siglas e algum vocábulo não existente na língua de sinais que ainda não tenha sinal” (Gesser, 2009. p. 29). A informação nova aparece no vídeo em Libras de cada alternativa. Nos destaques, o ícone com o desenho da língua de sinais, na porta aberta com uma seta que indica sair do jogo, e comandos para visualizar a imagem da questão e reiniciar a tradução da pergunta.

Em razão de não haver uma margem completa, consideramos a faixa azul no topo e na parte inferior une os elementos da tela, porém horizontalmente essa proposta não foi aplicada, já que os ícones eram necessários para alocar os vídeos das alternativas. Essa organização causa um excesso de informações nas laterais, deixando os elementos da composição sem uma moldura.

No tocante à composição ter um formato retangular, há dois enquadramentos: um na parte superior e outro na parte inferior. No entanto, os ícones verticalmente alinhados à direita ligam todos os componentes e são os recursos principais de acessibilidade linguística e cultural. No que se refere à saliência, está presente na dimensão da tela dos vídeos, nas cores do pano de fundo e nos ícones das alternativas que uniformizam a exibição de imagens.

Na metafunção interacional é possível identificar que a tradutora intérprete de Libras se aproxima na relação entre participante⁹³, representado na imagem e leitor, porque o olhar e a expressão facial dela estão direcionados ao leitor, causando o efeito de demanda, isto é, ao sinalizar a pergunta e enfatizar, o sinal correspondente a palavra “qual”, um estímulo visual requisita uma resposta do leitor.

No quesito envolvimento social, a imagem da intérprete está em plano fechado, gerando uma relação de intimidade com o leitor. A atitude expressa na composição aparece no ângulo frontal entre participante representado na imagem e o leitor, causando um efeito de maior aproximação. No eixo horizontal, o nível do olhar aponta para o efeito de igualdade entre personagem do aplicativo e leitor. Assim, podemos concluir que o nível de interação se estabeleceu nesta composição a partir da perspectiva dialógica.

direita, tem um ícone de exibir imagem e outro de reiniciar o vídeo. Mais abaixo, uma composição de três colunas, para a associação das imagens. Da esquerda para a direita, imagens gráficas de quatro opções entre as letras a,b,c,d. As letras em configuração de mãos do alfabeto manual em Libras, na *alternativa A* com o fundo bege, escrito barramento; *B* com fundo rosa, escrito processador, *C* com fundo verde, escrito Sistema Operacional e *D* com fundo lilás, escrito mouse. Na terceira coluna da composição, no canto direito da tela, cada alternativa tem um ícone da tradução em Libras. No final da tela, uma faixa na cor azul, com dois ícones: avançar e sair.

⁹³ Termo é utilizado para pessoas, animais ou seres animados apresentados na imagem.



Figura 15 – Captura de tela do jogo quando a resposta está errada
 Fonte: QuizzClassRoom Libras (2021).

Na análise da Figura 15⁹⁴, indicamos apenas os dados que se diferem da fotografia anterior. Nesse caso, o valor da informação (no topo e na base) se estabelece na parte superior da tela, indicando o grau de dificuldade da pergunta a partir das expressões faciais e da saída do cérebro da cabeça da coruja. Ao mesmo tempo, na base da composição há uma alternativa em destaque com um “X”, mostrando erro e nessa área o efeito indicado é a informação real.

Os elementos mais salientes que definem a leitura contrastam com o pano de fundo e o personagem. O foco da composição ressalta a expressão de espanto com descolamento do cérebro da cabeça. E quando a resposta está errada, as tonalidades das cores mudam. Consideramos que a tonalidade das cores apresentada na Figura 15 se enquadra ao público jovem e adulto, diferentemente das cores da fotografia, e por serem mais claras se aproximam do público infantil. Nascimento, *et al.* (2011, p. 545) explica, porém, que essa variação de

⁹⁴ Descrição da tela do jogo: no topo, uma faixa de fundo azul onde se lê: QCLASSROOM; à esquerda, uma chave numérica de oito dígitos seguida da informação do quantitativo de perguntas e a numeração da pergunta atual. Logo abaixo, uma faixa em fundo amarelo e letras pretas com a pergunta: “Gerencia todo o sistema computacional controlando as operações realizadas pelas unidades funcionais”, e os ícones do vídeo em Libras e outro de ajuda. No centro da tela, em fundo preto, a imagem em destaque, da cabeça de uma coruja com a expressão facial de espanto e o desprendimento do seu cérebro. Mais abaixo, uma composição de três colunas. Na primeira coluna, da esquerda para a direita, imagens gráficas de quatro opções entre as letras a, b, c e d em Libras. Na segunda coluna, a alternativa A com o fundo bege escuro, escrito memória; a B com fundo laranja escuro, escrito barramento; a C com fundo verde escuro, escrito dispositivo de entrada e saída; e a D com fundo cinza, escrito processador. Na terceira coluna da composição, no canto direito da tela, cada alternativa tem um ícone da tradução em Libras. No final da tela, uma faixa na cor azul, com dois ícones avançar e sair.

tonalidades de cor é uma técnica “empregada para dar destaque, uniformizar e estabelecer relações de semelhança ou diferença entre determinados itens da imagem”.

Na metafunção interacional identificamos que o olhar do personagem principal para o leitor estabelece vetores de direcionamento e cria uma demanda do tipo pessoal, trazendo uma mensagem de susto e cansaço mental.

Nota-se que, na horizontal, o ângulo frontal entre o personagem e o observador causa maior envolvimento. Além dessa perspectiva, destacamos o simbolismo da coruja no jogo, que transmite a mensagem de sabedoria e simpatia para o público da EJA. A face e o olhar penetrante da coruja em primeiro plano, de frente para o leitor, gera uma aproximação social e a sensação de que o leitor/jogador está com dificuldades para responder a questão.



Figura 16 – Última tela do jogo
Fonte: QuizClassRoom Libras (2021).

Após responder todas as perguntas, o aplicativo gera um breve relatório. No topo da composição, encontram-se a nota final, o total de questões e o número de acertos e de erros, conforme mostra a Figura 16⁹⁵. No centro da tela, um gráfico no formato de pizza, em segundo plano, representando a porcentagem de acertos e erros.

No primeiro plano, a coruja reage com a expressão facial correspondente ao resultado, assim a associação reacional do animal está mais em evidência do que o quantitativo de

⁹⁵ Descrição da Tela: fundo azul, no canto esquerdo acima, ícone da logo *Classroom*. No canto direito acima, a nota do jogo: 6,9. Abaixo, à esquerda, o número da chave e a tabela de índice, com o número de questões 13, número de acertos 9, número de erros 4 e nota máxima de avaliação 10. No centro da tela, em destaque, a imagem do rosto de uma coruja piscando um dos olhos, entre os percentuais de acertos e erros. Mais abaixo, escrito: “Uffa, quase chegando!!! Está se dedicando!!! Você vai ficar fera!!!”. E, por fim, na parte inferior à direita da tela, o ícone voltar.

acertos. Podemos aferir que a mensagem real é o total de erros e acertos, o ícone voltar, além das frases motivacionais que incentivam o leitor a voltar ao início do jogo para estudar novamente.

É possível identificar a interação com base no olhar do personagem em direção ao leitor. Observa-se também a sensação de envolvimento social porque ele está no centro e de frente para o leitor. Outro dado é o de piscar um dos olhos, dialogando com a frase motivacional, a fim de que o leitor continue interessado. E, por último, as análises indicam que o leitor e o personagem estão no mesmo nível de poder.

5.6.2 Videoaula: processadores

A videoaula⁹⁶ foi um dos tipos de materiais com Libras e português que mais recebemos. Em vista disso, escolhemos para trabalhar o vídeo de título “Processadores”. Quanto à análise, necessitamos *printar*⁹⁷ as telas com mais elementos e efeitos. Já as tarjas de cor cinza e verde foram adicionadas pela pesquisadora para esconder informações pessoais dos participantes representados nas composições.

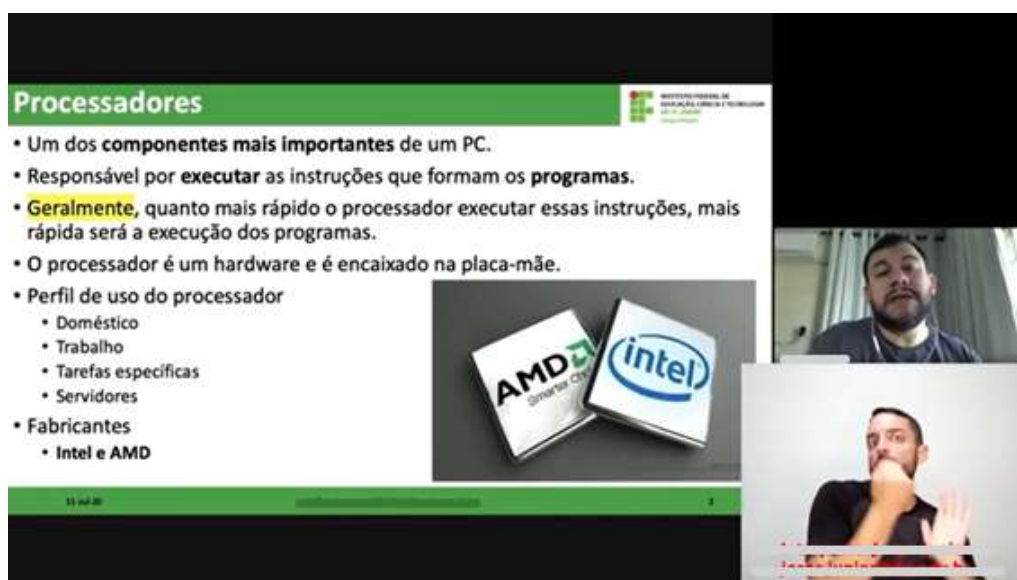


Figura 17 – Definição de processador
Fonte: Videoaula sobre processador (2021).

Conforme a Figura 17⁹⁸, o valor da informação, na parte esquerda da tela, tem característica genérica, onde explica resumidamente as funções e os conceitos básicos de um processador. À direita, observamos três elementos diferentes: uma fotografia representando duas marcas de processadores e dois vídeos, um do professor explicando o conteúdo, e o outro do intérprete de Libras traduzindo as informações.

⁹⁶ Entendemos que analisar um vídeo inteiro resultaria em mais dados e reflexões sobre as funções das imagens e a prática do letramento visual, em materiais didáticos digitais. Porém, não dispomos de tempo suficiente para esse tipo de detalhamento metodológico.

⁹⁷ Fazer uma captura da tela.

⁹⁸ Descrição da tela: Como título principal, “Processadores” no lado direito a logo de um IF. Na tela tem a descrição dos processadores e conceitos. No centro da composição uma imagem de duas marcas de processadores, o AMD e a Intel. No canto direito, a foto de um professor explicando o conteúdo e abaixo dele, a janela do intérprete fazendo a tradução em Libras, das informações.

No topo, as mensagens idealizadas estão em maior evidência na logomarca da instituição e no título da composição. A partir dos componentes expostos na base da Figura 17, a informação real aparece na usabilidade de processadores para uso doméstico, laboral, em tarefas específicas, em servidores, em fabricantes Intel e AMD. Outro dado é a explicação em Libras, estabelecendo a inter-relação de significados no texto multimodal.

Segundo Kress e Van Leeuwen (1996), a mensagem principal deve estar no centro da composição, porém na Figura 17 essa área mostra uma parte da imagem de um processador. Entretanto, a locação destinada às informações secundárias, nas laterais da tela não recebeu o destaque, como deveria. A organização desses elementos destoa das funcionalidades composicionais criadas pelos autores.

No enquadramento, os elementos estão separados e não possuem um elo entre si. A saliência acontece nas palavras “componentes mais importantes”, “executar”, “programas”, “geralmente”, “Intel e AMD”, “processadores”, além da logomarca da instituição. Outra questão diz respeito às bordas verdes que também trazem saliência na delimitação do espaço, exclusivamente onde há o texto escrito, estimulando o hiperfoco do leitor no conteúdo entre as duas faixas verdes.

Com relação à saliência, também está presente nos tamanhos dos elementos. Percebe-se que a imagem dos processadores é maior que as demais, por isso se destaca como informação importante. Ao mesmo tempo, o elemento que está em primeiro plano é a janela do participante/intérprete de Libras, na qual é salientado o fundo cinza e a blusa de cor preta. Além disso, o nome e o e-mail desse participante se destacam em função da cor e por atrapalhar a visualidade da tradução, pois o campo de sinalização foi comprometido com a legenda.

A função interacional nessa tela acontece a partir dos personagens que requerem o olhar do leitor. Tanto o docente quanto o intérprete de Libras estão em plano fechado, porém na composição o efeito de interação social é de aproximação com formalidade. Nessa perspectiva há um maior envolvimento, pois os participantes (professor e intérprete) estão de frente para o leitor surdo provocando um diálogo entre o assunto e as imagens.

Na relação de poder, o intérprete e o professor são observados pelo leitor em um ângulo mais acima do olhar. Esse efeito transmite uma superioridade dos participantes da imagem e inferioridade do leitor. Notamos que o produtor da composição também é um dos participantes que estão na imagem. Ele chama atenção e dialoga com o leitor por meio do olhar, quando explica e marca uma parte do texto no *slide* e fixa o olhar na câmera. Na metafunção interacional, esse efeito causa uma sensação de poder hierárquico entre professor e leitor.

Contudo, ao analisar essa interação social, é possível perceber que há uma discrepância nessa abordagem didática porque na perspectiva da escola unitária (Ramos, 2008) e nos construtos dos Estudos Surdos (Lopes, 2007), os direcionamentos pedagógicos visam o desenvolvimento dos estudantes, respeitando a pluralidade e as diferenças dos sujeitos que compõem a EJA-EPT. Portanto, um contexto de ensino-aprendizagem dialógico estimula a autonomia e o pensamento crítico, sem vínculos de hierarquia, onde todos produzem e compartilham conhecimentos.



Figura 18 – Processadores Intel
 Fonte: Vídeoaula sobre processador (2021).

Como exposto na Figura 18⁹⁹, o *layout* das videoaulas segue um padrão nas Figuras 11, 12 e 13 e por isso não mencionaremos novamente os efeitos em comum entre as composições. Assim, os elementos exclusivos da Figura 18 são a informação genérica que inicia no título, as opções de processadores e suas respectivas classificações, e a informação no *link* de um site. Este último elemento agrega mais um gênero, no texto multimodal, aumentando o acesso de conteúdos sobre os processadores.

Como informação nova, apontamos o lado direito onde há a explicação em Libras e em português (em áudio). Nessa área, o foco está no conteúdo dos vídeos. O efeito de idealização, no título “processadores Intel” e a mensagem real, nas descrições dos processadores, na indicação de um *site* e na versão em Libras da explicação do conteúdo.

Com relação à imagem localizada no centro da composição, é de um processador Intel Core i3. Isso significa que a informação corresponde ao título, porém o elemento com maior destaque deveria ser o modelo Intel Core i9, por entender que o estudante, ao atuar no mundo do trabalho, pode encontrar processadores de alta performance. Contudo, o processador com maior ênfase está na classificação de uso doméstico e o que está em menor foco, ou seja, na margem é o modelo Intel Core i9 (um dos processadores mais potentes no mercado) e a representação dos participantes (o professor e o tradutor-intérprete de Libras).

Essa análise indica que as disposições dos elementos imagéticos, no centro e nas margens, precisam ser melhor organizadas. No exemplo, vemos que a explicação dos conteúdos possui mais detalhes informacionais, porém com efeitos de leitura visual secundária.

No enquadramento da composição, não há uma moldura que cubra todos os elementos, mas há uma borda verde na parte superior e inferior onde, no centro, é composto por fotografia e texto escrito, proporcionando uma ligação nas extremidades entre esses elementos. A outra perspectiva está na composição integral, cujos elementos mais salientes estão sobrepostos, dando um efeito de colagem.

⁹⁹ Descrição da tela: fundo de cor preta na parte superior e inferior da composição. Título com fundo verde: Processadores Intel. Ao lado, a logo de um IF. Abaixo, algumas especificações de processadores Intel. Na tela também há marcações nas palavras e seta no link de um site. No canto direito, a foto de professor explicando e uma janela com o intérprete fazendo a tradução em Libras.

No que diz respeito à saliência, nessa tela pode ser encontrada nos tons em vermelho, demarcadas na classificação dos processadores, na cor azul das etiquetas dos processadores, na seta em vermelho, indicando a visitação no site e na marcação em vermelho da palavra Intel. Nas cores em vermelho, identificamos um padrão de semelhança apontando um destaque informacional. Porém, ao comparar com a cor azul, verde, branco e preto utilizados na mesma composição, traz um efeito de diferenças e desunião dos elementos. Por fim, uma das saliências de maior destaque é a janela do intérprete sob todos os componentes visuais.

É possível aferir por meio da metafunção interacional que os dois participantes da imagem buscam o contato visual do leitor surdo, causando um efeito de demanda. O envolvimento social tem características sociais e íntimas, pois o *close-up* dos participantes está fixado em uma perspectiva menor na tela, gerando outra perspectiva de *medium shot*, em um plano médio de exibição.

Quanto à atitude, o eixo vertical dos corpos dos participantes está de frente para o leitor, refletindo um envolvimento de maior intensidade entre eles. No eixo horizontal, o corpo do participante se destaca duas vezes: entre professor e estudante, o nível maior de poder está com o professor em função do olhar dele estar para baixo. Entre intérprete e estudante, os dois permanecem no mesmo nível hierárquico. Com base nesses dados, entendemos que o tradutor intérprete de Libras tem maior afinidade com o estudante.

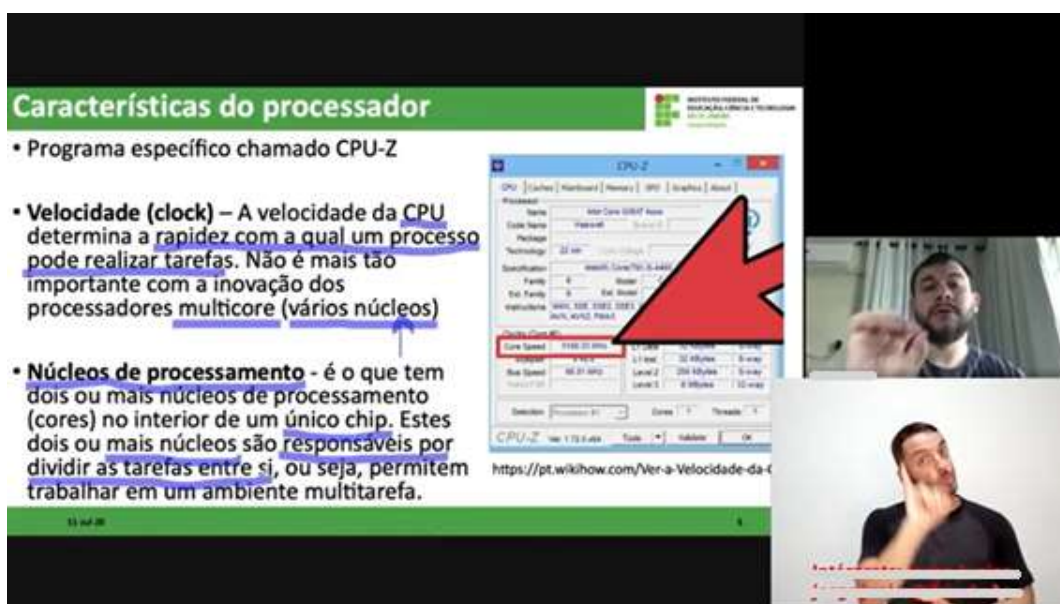


Figura 19 – Características do processador
Fonte: Vídeoaula sobre processador (2021).

Conforme a Figura 19¹⁰⁰, é possível verificar que a mensagem dada, na parte esquerda da tela, não representa informações genéricas, muito pelo contrário, mostra detalhes do assunto da aula. Porém, ao se reportar na velocidade do processador, a imagem da esquerda, representada pelo programa CPU-Z e pela explicação do processo de identificação no sistema, causa um efeito por meio de códigos de integração, de composição temporal, de dado e do

¹⁰⁰ Descrição da tela: fundo de cor preta na parte superior e inferior da composição. Título: características do processador com fundo verde. E, ao lado, a logo de um IF. Abaixo, à esquerda, uma explicação sobre a velocidade e tipos de processamento. No centro da composição uma imagem do sistema de gerenciamento e configuração do processador em um Sistema Operacional. Há, ainda, uma seta vermelha apontada para um item de velocidade. No canto direito, a foto de um professor explicando e, abaixo, a imagem do intérprete de Libras fazendo a tradução do texto.

novo, cujo valor da informação está no ângulo horizontal da esquerda para direita, função vinculada aos conhecimentos prévios do observador/leitor, onde é verificável o conteúdo informacional à esquerda. Porém, no contexto técnico, a aplicabilidade é realizada em um aplicativo, conforme representa a imagem do programa à direita.

A mensagem ideal está nas características do processador, como sugerem as informações no programa CPU-Z, especificado no topo da composição. Na base da tela, as informações reais estão na explicação em Libras produzidas pelo participante/intérprete. Verificamos que a informação real está no processador que executa multitarefas. Contudo, a informação principal também possui muita saliência, está no centro da composição, exatamente na marcação em vermelho, significando a velocidade do processador, identificado pelo CPU-Z. No enquadramento, o produtor da composição induz o olhar às imagens estáticas e ao movimento na aplicação de seta e expressão corporal e facial dos participantes. Já o plano de fundo preto não contorna todos os elementos, gerando um efeito de desorganização.

Quanto o tamanho do texto escrito é desproporcional aos vídeos, ocorrendo uma discrepância na ocupação da maior parte da tela. Isso pode caracterizar que as informações produzidas na linguagem escrita são mais importantes que a linguagem oral e sinalizada. Contudo, o produtor poderia deixar todos os elementos no mesmo tamanho ou aumentar a dimensão da janela do intérprete, a fim de enfatizar o conteúdo técnico para o leitor surdo.

Na metafunção interacional, o professor e o intérprete estabelecem um contato direto com o leitor surdo. Quanto à distância social, ambos os participantes estão em ângulo fechado, mas, ao observar a composição, os dados apontam para o plano médio, trazendo o efeito mais social do que íntimo para a aula. O quesito atitude acontece quando o professor e o intérprete permanecem em frente ao estudante surdo, proporcionando um maior envolvimento entre eles.

No ângulo horizontal, identificamos a relação de poder, quando o participante/professor olha para o leitor/estudante em um nível mais alto, indicando um nível maior de poder em relação ao estudante surdo. Entre o participante/intérprete e o leitor, observamos o mesmo nível de poder, cujo olhar do intérprete e do estudante estão no mesmo ângulo horizontal.

A videoaula, mesmo seguindo pouco dos protocolos de edição e harmonização estética citada por Perry e Quixaba (2017), apresentou mais elementos multimodais e de acessibilidade quanto à objetividade de ideias e informações, além da sua aplicabilidade. Uma crítica demarcada na obra de Dye, Hauser e Bavelier (2008 *apud* Galasso e Esdras, 2018, p. 68) revela que a aprendizagem com multimídia tem maior eficácia, quando a atenção do estudante não está dividida com outros recursos.

Diversas pesquisas têm revelado que o desvio da atenção conduz a uma utilização excessiva da memória de trabalho do aluno, diminuindo, portanto, a eficácia do processo de aprendizagem. Os indivíduos surdos possuem visão periférica mais “desenvolvida” que os ouvintes, porém mais informação na visão periférica dos surdos pode distraí-los, prejudicando a atenção.

O letramento visual, seguindo os quadros teóricos pertinentes à GDV de Kress e van Leeuwen (1996), direciona nosso olhar para elementos que antes estavam no plano subjetivo. Com o domínio das técnicas de leitura apontadas nesta dissertação, é possível desenvolver habilidades mais profundas na prática do pensamento crítico, para além do texto escrito. Isto é, encarar o texto visual e multimodal em materiais instrucionais, como estratégia de ensino-aprendizagem. As figuras analisadas recorreram da multimodalidade, como potência comunicacional, por meio dos efeitos visuais e da explicação do professor e da atuação do intérprete, estabelecendo interações sociais diretamente associados à língua portuguesa, à Libras e à linguagem visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A rede federal de ensino profissional, que oferta o Proeja no estado do Rio de Janeiro, tem gradualmente recebido estudantes jovens e adultos surdos após a atualização, em 2016, da Lei de Cotas. No entanto, é importante percebermos e ressaltarmos que o quantitativo de 25 matrículas do Proeja entre 2017 e 2021 ainda é ínfimo em comparação ao fluxo de centenas de estudantes surdos que segundo Galasso e Esdras (2018) se formaram no Ensino Fundamental no período entre 2010 e 2016 no estado do Rio de Janeiro.

Outro ponto a ser considerado em relação à baixa presença de estudantes surdos nos Institutos Federais do Rio de Janeiro é a questão do acesso aos editais e processos seletivos, que devem garantir acessibilidade linguística em todas as etapas. É fundamental que os candidatos tenham conhecimento das regras, prazos, perfil dos cursos e outras informações relevantes. No entanto, reconhecemos que uma ampla divulgação dos cursos do Proeja nas regiões circunvizinhas aos *campi*, especialmente em escolas inclusivas da rede municipal e estadual de educação, pode contribuir para aumentar o número de ingressantes no programa.

Portanto, considerando o número de estudantes surdos matriculados em cursos do Proeja, ressaltamos que a produção de materiais didáticos bilíngues é fundamental para que eles se sintam acolhidos, respeitados em sua singularidade linguística e incentivados a continuar seus estudos, uma vez que são frequentemente vítimas de segregação social.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar as características imagéticas presentes nos materiais didáticos destinados a alunos surdos incluídos no Ensino Médio integrado ao Proeja em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no estado do Rio de Janeiro.

Foi possível compreender que o conceito de material didático é objeto de debate e não há consenso entre os especialistas na área. Contudo, optamos pela concepção que o define como recursos e objetos diversos produzidos e utilizados por professores e alunos, e que podem tanto ser de fonte industrial ou natural quanto de origem manual e/ou técnica.

Verificamos que é necessário desmistificar o material didático como um recurso que garante a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, mesmo os materiais produzidos de acordo com as necessidades específicas do público-alvo. Não podemos generalizar que esses produtos possam resolver todos os desafios ou dificuldades de aprendizagem.

Mesmo nos materiais bilíngues (Libras-Português), é fundamental a mediação do docente entre o conteúdo, o material didático e o estudante. Caberá ao professor ou professora desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem, utilizando as diferentes linguagens, especialmente a linguagem visual, como suporte para o letramento visual. É importante aprimorar as funcionalidades desse produto de forma que seja dialógico, colaborativo, integrador e que respeite e valorize as diferenças dos sujeitos surdos que escolheram a Libras como língua de ensino, instrução, comunicação e interação.

Para isso destacamos a importância da formação e do letramento visual de profissionais que atuam com o público-alvo da pesquisa, processo formativo que tem caráter contínuo, onde o professor deve obter um olhar de pesquisador em função dos resultados obtidos nos ambientes de ensino-aprendizagem.

Também compreendemos que a produção de materiais nos IF's está se expandindo à medida que esses estudantes ingressam na instituição. Com base no número de matrículas, percebemos que a Libras está gradualmente ganhando espaço nos cursos de formação profissional nos IF's do Rio de Janeiro. Nesse ritmo, constatamos que a produção de materiais didáticos ocorreu devido à disponibilidade, conscientização e interesse dos docentes das disciplinas técnicas, com orientação da professora de AEE e colaboração dos Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais Brasileira e Língua Portuguesa (Tilsp).

O que nos chamou atenção nos materiais foram as características das modalidades de ensino envolvidas, ou seja, o uso de uma linguagem informal, porém técnica, a riqueza de imagens e efeitos visuais, a inserção da Libras e a objetividade. Esses elementos podem contribuir para a formação profissional e para a aplicabilidade dos conhecimentos e conteúdos no cotidiano do mundo do trabalho e socialmente.

Ao propor a valorização das diferenças sociais, culturais e linguísticas dos estudantes da educação inclusiva bilíngue, que envolve a Libras e o Português, é possível promover a aproximação da realidade social dos sujeitos e desenvolver práticas de letramento, juntamente com conhecimentos técnicos.

O posicionamento didático de conhecer os meios pelos quais os estudantes surdos constroem seu pensamento e as formas de apropriação dos conteúdos curriculares por meio da visualidade remete aos construtos de Skliar (2010), que defende a surdez como uma experiência visual. A representação da vivência visual de jovens, adultos e idosos surdos está vinculada à identidade cultural, na qual “cada sujeito tem sua construção a partir da sua visualidade. Esta atravessa espaços éticos, estéticos, linguísticos, artísticos, cognitivos e culturais, não só na esfera educacional mas também em todos os contextos sociais” (SKLIAR, 1999).

Ao longo das discussões teóricas, identificamos que o envolvimento com a Libras e com a comunidade surda possibilita a compreensão e a conscientização de práticas de ensino bilíngue e visuais. Essa aproximação aponta para a necessidade de uma constante formação continuada de educadoras e educadores – isto é, um fazer e refazer pedagógico –, sendo essa uma condição *sine qua non* para desenvolver um ambiente que contemple uma formação integral (ARROYO, 2011) na EBS para estudantes surdos, surdocegos e com deficiência auditiva na EJA-EPT.

Portanto, os estudos elencados nesta investigação pressupõem que o material didático para esse público-alvo é de grande relevância e, ao mesmo tempo, desafiador, uma vez que o currículo da EJA-EPT na educação bilíngue requer transformações sistêmicas na estrutura, na filosofia e na concepção de ensino. As modalidades de ensino EJA, EPT e EBS, com suas particularidades, devem ser orquestradas com igual relevância, de forma a refletir uma composição harmoniosa nos materiais didáticos.

Isso é interessante porque tanto o currículo quanto o material didático devem contemplar as três modalidades de ensino envolvidas, sem sobreposição entre elas. Os estudos elencados na pesquisa sugerem diferentes ações, incluindo o uso da Libras como L1 e o Português como L2 para estudantes surdos (BRASIL, 2005; 2015; 2016; FERNANDES, 2003; 2008), bem como o Português como L1 e a Libras como L2 para não surdos em classes bilíngues (CASTRO, 2021). Outras sugestões incluem promover práticas pedagógicas de letramento visual (KRESS; VAN LEEWEN, 1996) e bilíngue (LEBEDEFF, 2010), seja no ensino presencial ou remoto, além de contemplar os princípios e fins da EJA (BRASIL, 2000) e os construtos da formação integral ao longo da formação profissional discente no EM (RAMOS, 2008; OLIVEIRA, 2019).

Apesar desta pesquisa se ancorar em assuntos relativos à EBS, à EJA e à EPT, ressaltamos a escassez de pesquisas que investigam as três modalidades de ensino em conjunto, o que resulta em um hiato nas investigações e nos dados científicos nesse contexto escolar. As reflexões sobre os desafios e as possibilidades didáticas na formação profissional no EM são necessárias para a organização de um ambiente escolar bilíngue e inclusivo, onde a estrutura educacional, os procedimentos metodológicos de ensino e o trabalho dos profissionais envolvidos sejam articulados sistematicamente e desenvolvidos especificamente para jovens, adultos e idosos surdos e não surdos que buscam a profissionalização nos IF's. Portanto, consideramos essa discussão, tanto dentro como fora dos espaços acadêmicos, ainda recente.

Considerando o tripé de ações integradas ao ensino, pesquisa e extensão dos IF's, é possível o desenvolvimento de diferentes mobilizações de formação continuada, como a promoção de cursos de extensão, capacitação e especialização na modalidade de ensino bilíngue (Libras-Português) em diferentes áreas do conhecimento. Essas ações também contribuem para que a comunidade surda tenha acesso a espaços de formação profissional em cursos que vão desde o Ensino Fundamental até a pós-graduação.

Com base nos dados analisados, a comunicação multimodal pode levar o produtor de materiais didáticos bilíngues a refletir sobre conceitos relacionados à comunidade surda, como a pedagogia visual, o letramento visual, os Estudos Surdos, os diferentes tipos de linguagem e a Libras. Neste estudo, também identificamos que as categorias de análise de imagens, de acordo com a Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (1998), foram uma valiosa ferramenta e podem ser exploradas na EBS.

Pensar em contextos inclusivos exige um aprofundamento teórico sobre o público-alvo e o desenvolvimento de um ambiente escolar que leve em consideração a realidade e as diferenças dos indivíduos. Para isso, o letramento visual proporciona uma visão contemporânea do cotidiano, que envolve sociedade, cultura e tecnologia.

Retomando as proposições de Skliar (1999; 2010), a surdez é considerada uma diferença e não uma deficiência, o que nos leva a reconhecer uma diferença política que vai além do uso de duas línguas no ambiente escolar e da quebra da relação de poder entre o grupo majoritário e o minoritário. Portanto, a valorização histórica, cultural e social da comunidade surda pode ser incorporada ao currículo da formação profissional tanto dos docentes quanto dos discentes da EJA-EPT, dentro do contexto de inclusão.

Assim, na perspectiva dos estudos culturais, a funcionalidade da imagem não se restringe a ilustrar informações, mas abrange a produção e compartilhamento do conhecimento. A interpretação de imagens envolve os demais sentidos sensoriais humanos, que estão relacionados a uma cultura visual (BLANDY, 2003 *apud* SARDELICH, 2006).

No âmbito da visualidade, a dimensão das diferentes configurações de imagens, como gráficas, óticas, perceptivas, mentais e verbais (MITCHELL, 2019), pode contribuir significativamente para práticas visuais cada vez mais sensíveis aos estudantes surdos na EJA-EPT. A materialização do pensamento é visual, sendo atribuída por meio de imagens sequenciais em um ritmo acelerado (SACKS, 2004 *apud* FIGUEIREDO, 2015). Portanto, contemplar a visualidade dos estudantes implica necessariamente compreender o papel da visualidade em suas experiências sociais, intelectuais, linguísticas e em tantas outras formas de expressão, em que a visão é um canal que, na maioria das vezes, sobrepõe a audição nas relações intrínsecas das comunidades surdas (QUADROS, 2003).

Com base na pesquisa de Campello (2008), e fundamentados nos construtos de Bakhtin (2006 *apud* Campello, 2008), compreendemos que a aquisição da língua materna em Libras está associada a práticas de associação entre imagem gráfica, significado e o sinal em Libras, processo que se estende ao longo da vida dos estudantes surdos. Concordamos que um processo dialógico de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto da formação profissional, requer a articulação dos conceitos acadêmicos com textos multimodais, nos quais os efeitos imagéticos desempenham um papel fundamental quando a Libras e o Português são estrategicamente utilizados (GALASSO; ESDRAS, 2018).

Outro ponto que destacamos é a importância de práticas pedagógicas fundamentadas no letramento visual, no qual as representações e os significados são parte de uma articulação social e política (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). É necessário abandonar o uso conservador de imagens nos materiais didáticos, que as utilizam apenas como ilustrações temáticas, com predominância da linguagem verbal e em textos tradicionalmente lineares (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

No decorrer das discussões teóricas, constatamos que o material didático é mutável e se transforma de acordo com os sujeitos envolvidos, a temporalidade da sua utilização e a maneira de perceber e avaliar as estratégias pedagógicas mais adequadas aos estudantes surdos da EJA-EPT. Essas tomadas de decisões refletem a urgente necessidade de formação contínua do professor que atua em classes inclusivas, nas quais o conceito das três modalidades de ensino é uma característica específica dos IF's. No entanto, não podemos afirmar que a educação bilíngue está estruturada e organizada de acordo com a legislação atual.

A partir da pergunta central e direcionadora desta investigação, os objetivos específicos nos ajudaram a identificar os elementos imagéticos presentes em dois materiais didáticos que utilizam a Libras e o Português, e que foram utilizados por estudantes surdos da EJA-EPT em disciplinas técnicas de um IF no Rio de Janeiro. É importante ressaltar que tanto a produção quanto o uso desses materiais ocorreram durante o ensino remoto devido às medidas de prevenção da Covid-19. Esse contexto social incentivou a produção de materiais didáticos com tradução em Libras, o que trouxe uma dinâmica diferente para alguns sujeitos, principalmente por entenderem que isso é uma responsabilidade docente necessária para a inclusão.

O expressivo número de materiais digitais produzidos por professores e Tilsp's durante as atividades não presenciais nos semestres letivos entre 2020 e 2021, está alinhado com a necessidade de criar e reinventar novas estratégias de ensino-aprendizagem na EJA-EPT.

A produção de materiais didáticos deve ser responsabilidade dos envolvidos na inclusão, principalmente de docentes em parceria com os Tilsp's, professores de Libras e AEE, desde que sejam planejados, produzidos e avaliados com critérios baseados na educação bilíngue e educação profissional.

Portanto, no quesito letramento visual é essencial que os profissionais compreendam que, assim como os materiais didáticos, as diferentes linguagens e línguas passam por um ciclo contínuo – um movimento cíclico – de resignificação, de acordo com os processos sociais e culturais (FAIRCLOUGH, 2001 *apud* KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). Por esse motivo, um material didático bilíngue deve ser reavaliado periodicamente sempre que for reaplicado em outras turmas.

A partir da análise dos dados, foram identificados 146 materiais didáticos digitais que foram aplicados durante o ensino remoto. Apesar da discrepância existente entre o uso predominante do Português e a ausência de um perfil institucional estruturado na educação bilíngue para surdos, a maioria dos respondentes adotou algumas estratégias e, cada um à sua maneira, vivenciou processos de reflexão e avaliação diagnóstica apontados pelos estudantes surdos.

No que diz respeito à interatividade digital e à aquisição de conhecimentos técnicos, a utilização de hipertexto com a combinação simultânea de linguagem verbal, sinalizada, sonora e visual no mesmo produto, bem como a mediação do professor entre a teoria e a prática tecnológica (Galasso e Esdras, 2018), demonstrou a interação entre os sujeitos na aplicação de gêneros multimodais.

A catalogação dos materiais evidenciou que as 45 apresentações em *slides* foram utilizadas em conjunto com as 45 videoaulas com tradução para Libras. Além disso, foram identificados 3 vídeos em português, 1 jogo acessível, 4 apostilas e, na categoria “outros”, foram encontrados resumos e atividades em português. Com base nessa configuração, podemos afirmar que a língua majoritária utilizada foi o português. Esse dado nos leva a refletir sobre a necessidade de realizar mais ações e organizações no sistema de ensino profissional.

A análise das imagens coletadas na pesquisa revelou que:

- a) As imagens, na maioria dos materiais, são utilizadas como ilustração do conteúdo; alguns recursos visuais, como setas e a disposição dos elementos imagéticos, apontam para o efeito de destaque da informação.
- b) Os elementos visuais presentes no Quiz e na videoaula seguiram o propósito de transmitir informações e gerar interação entre os participantes da composição e o leitor. Em alguns casos específicos, observamos que os elementos visuais poderiam estar organizados de outra maneira, promovendo a prática de letramento visual – de acordo com as indicações da Gramática do Design Visual – e contemplando as três metafunções de análise imagética.
- c) Os produtores da composição destacaram as informações por meio de elementos visuais como contrastes de cores, setas, fotografia e tamanho dos elementos visuais.
- d) O enquadramento da mensagem principal foi um dos efeitos que mais se destacou nas análises e, em alguns casos, a sua ausência prejudica o equilíbrio entre informação central e secundária(s).
- e) As tonalidades das cores também influenciam a forma como o produtor compreende o público-alvo, ou seja, o leitor. Portanto, a escolha de cores claras ou escuras indica objetivos e faixas etárias diferentes.
- f) O trabalho do tradutor intérprete de Libras nos materiais é expressivamente visual, colaborando na acessibilidade linguística; também promove, a partir do olhar do Tilsp, a interação com o leitor como elemento dialógico.
- g) O perfil docente é um diferencial na didática, pois as expressões faciais e corporais, bem como a maneira de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, são fundamentais para os discentes surdos, cujas habilidades visuais são apuradas.

A interpretação para a Libras também pode ser considerada uma fonte de elementos linguísticos e visuais que podem ser observados como instrumento didático e de análise para outras pesquisas vinculadas à semiótica visual. Isso ocorre principalmente quando os signos podem ser representados em Libras ou por meio de membros do corpo, como braços, expressões faciais e corporais, dedos, pés e outros.

No contexto das discussões sobre o papel dos Tilsp's em materiais didáticos, Galasso e Esdras (2018) sintetizam a problemática do baixo número desses profissionais, o que dificulta atender à demanda dos estudantes em todo o território brasileiro. Esse argumento também acentua a escassez de materiais didáticos em Libras na área da educação profissional. Galasso e Esdras (2018) também questionam a formação dos Tilsp's e sua relação com a área acadêmica das disciplinas. Portanto, tanto a formação quanto o domínio das técnicas de tradução e interpretação são tão relevantes quanto a compreensão do conteúdo a ser traduzido.

Quanto à proposta pedagógica entre professores e alunos, recomenda-se desmistificar a ideia de que a presença do Tilsp garante automaticamente a compreensão dos conteúdos e saberes de cunho técnico. De forma didática, o processo de ensino-aprendizagem deve ser oferecido por meio de gêneros multimodais. Isso significa que o mesmo conhecimento tecnológico pode ser estudado utilizando recursos e estratégias diferentes, que estabelecem uma conexão entre teoria e prática de forma dialógica.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), o professor pesquisador se planeja conforme a sua observação dos fenômenos sociais e dos significados que se estabelece nessas relações. A associação do fazer pedagógico como pesquisador aguça as habilidades profissionais, na medida em que se compreende os caminhos pedagógicos e o seu papel “como mediador do conhecimento e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. (RODRIGUES-JUNIOR, 2010, p. 195). Nessa ótica, propomos um perfil docente, pois as culturas, as especificidades dos

sujeitos e as modalidades de ensino envolvidas pedem um olhar atento e criterioso para as práticas educativas.

Esta pesquisa foi realizada durante a pandemia de Covid-19, o que implicou em limitações em vários aspectos. Nesse sentido, enfrentamos dificuldades para obter autorização e liberação da pesquisa de campo, sendo necessário adaptar o método de coleta de dados e outras práticas de investigação. No entanto, o que mais nos impactou foi a fragilidade educacional em um período de incertezas relacionadas à saúde pública, economia e política.

Alguns desafios percebidos foram a vulnerabilidade da conectividade à internet e a dificuldade de comunicação em um contexto de crise sanitária, principalmente considerando que os participantes da pesquisa foram afetados pelas consequências de uma pandemia global. Acreditamos que houve outros desafios não identificados no decorrer da investigação, os quais comprometem tanto a produção quanto a utilização dos materiais didáticos pelos estudantes surdos da EJA-EPT.

Mesmo nesse cenário, onde a maioria dos materiais didáticos foi planejada por docentes não surdos e não bilíngues (Libras e português), durante o trabalho remoto, frisamos que a ausência de formação e de experiência em produção de materiais didáticos com aporte bilíngue não foi impeditiva para que alguns docentes se arrissem em um caminho didático inovador.

Como indicação para pesquisas futuras, acreditamos na urgência de aprofundar os estudos sobre a relação desses materiais com a formação profissional tecnológica na EJA. Além disso, é importante investigar as narrativas dos estudantes surdos sobre os materiais didáticos, especialmente no que diz respeito à produção e utilização das imagens em disciplinas propedêuticas desse mesmo curso e identificar como a leitura das composições imagéticas ocorre, se facilitam na compreensão dos conteúdos e saberes e como estão associados no ensino em Libras.

Uma sugestão metodológica adicional é a análise de vídeos em Libras utilizando a Gramática do Design Visual (GDV). Também é relevante investigar as narrativas dos ex-alunos surdos da EJA-EPT em relação aos materiais, explorando a interação entre conteúdo e letramento visual. Questionamos ainda a necessidade de aperfeiçoar a produção de materiais bilíngues e semióticos para futuras pesquisas, a fim de perceber como a Libras é compreendida pelos estudantes e quais representações semióticas são trabalhadas na EJA-EPT.

Esta dissertação considera a aplicação de estudos e investigações concluídas, como teses, dissertações, artigos, livros, notas técnicas, legislações e outros documentos relevantes sobre a educação bilíngue (Libras-Português) e sua prática na formação de professores e alunos da EJA-EPT. No escopo do Ensino Médio Técnico, ainda surgem questionamentos sobre como viabilizar a Educação Bilíngue para Surdos (EBS) em ambientes inclusivos. Como destaca Castro (2021), é importante questionar se todos os ambientes educacionais inclusivos são bilíngues ou se os contextos bilíngues são, de fato, inclusivos. Essas reflexões também se aplicam à educação profissional integrada ou concomitante ao Ensino Médio nos Institutos Federais do Rio de Janeiro. À medida que jovens e adultos surdos ocupam esses espaços formativos, a instituição e seus membros precisam se reestruturar de acordo com a legislação e as contribuições do meio científico contemporâneo.

Esse esforço de unir contextos contemporâneos de ensino e didática bilíngue para surdos nos leva a rever antigos paradigmas que limitam e engessam a prática docente, como o currículo educacional baseado no tecnicismo (VIANA, 2017; RAMOS, 2010; 2008; ARROYO, 2006). É especialmente relevante também considerar os movimentos sociais promovidos pelas comunidades surdas, que por décadas foram negligenciadas pela máquina política, conforme aponta Curione (2022).

Esta dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que possui um de seus *campi* localizado no centro da Baixada Fluminense, região do estado do Rio de Janeiro. Essa representativa localização tem um impacto significativo em docentes, discentes e na sociedade civil, estimulando o desenvolvimento e a produção científica. Isso não apenas reflete a realidade acadêmica dos pesquisadores, mas também fortalece e dissemina conhecimentos desenvolvidos em escolas próximas. Abordar o uso de imagens na EJA-EPT para a inclusão de surdos significa explorar possibilidades de discussões sobre a educação bilíngue em centros de pesquisa que ainda não receberam discentes e docentes surdos neste programa de pós-graduação.

Outra característica deste trabalho reside no elevado grau de inovação, pois se constatou que há escasso número de estudantes surdos formados em cursos de Proeja na rede federal do Rio de Janeiro entre 2017 e 2021. Essa realidade incita a formulação de novas estratégias de acesso e permanência, questões há muito discutidas pela comunidade surda, porém recentes entre os muros das instituições federais de ensino. Dessa forma, é crucial que os estudantes sejam contemplados com materiais didáticos que enfatizem a valorização da Libras e de sua cultura visual. Esperamos ter justificado e convencido de que tais recursos e estratégias se revelam indispensáveis para a inclusão escolar na formação profissional tecnológica.

REFERÊNCIAS

- ABREU JÚNIOR, Jupter Martins de. **Os processos de acesso e permanência nos cursos Proeja do IFRJ: entre percalços, demandas e potencialidades**. 2017. 227f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2012/04/nicola-abbagnano-dicionario-de-filosofia.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.
- ALBRES, Neiva de Aquino. A construção de instrumentos de avaliação da aprendizagem de português por alunos surdos. **Anais do SIELP**, EDUFU, Uberlândia, v. 2, n. 1, ed. 1, p. 1-13, 2012. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2013/sp2013_anexo16.pdf. Acesso em: ago. 2021.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. DCNEPT - Resolução CNE/CP n. 01-2021. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica**. Rio de Janeiro, 20 jan. de 2021. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>. Acesso em: dez. 2022.
- ARAÚJO, Isabela Rosália Lima de; VIEIRA, Adriana da Silva; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. Contribuição de Vygotsky e Bakhtin na linguagem: sentidos e significados. **Debates em Educação**, v. 1, n. 2, 2009. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/ojs2-somente-consulta/index.php/debateseducacao/article/view/44>. Acesso em: 14 nov. 2022.
- ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: 23 nov. 2020.
- ARROYO, M. G. **Currículo, Território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BÄR, Eliana. Contribuições dos discentes na construção dos processos pedagógicos: a experiência do curso de materiais didáticos bilíngues (Libras/Português). *In*: BÄR, Eliana; MASUTTI, Mara Lúcia. **Educação Bilíngue (Libras/Português): pesquisa e fazer educativo**. Florianópolis: Publicação do IFSC, 2015. p. 123-146. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/documents/30701/523474/livro_educacao_bilingue_de_surdos_producao.pdf/c18194b1-6dd7-ad6a-c036-d67166289a33. Acesso em: out. 2021.
- BATISTA, Aline Cleide; CANEN, Ana. Multiculturalismo e o campo da surdez: dialogando acerca das identidades e culturas das pessoas surdas. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 38, p. 19-29, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1420/1510>. Acesso em: ago. 2021.
- BELAUNDE, Caroline Zimmermann; SOFIATO, Cássia Geciauskas. O visual na educação

de Surdo. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 52, p. 67-84, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1529/1588>. Acesso em: jul. 2021.

BERNARDINO, Elidéa L. A. *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior** [livro eletrônico]: caderno IV: Ensino Médio. 1. ed., Brasília, DF: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/00CADERNOIVEnsinoMdioISBN2906.pdf. Acesso em: 06 set. 2021.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRAGA, Eduardo Brasil. **Hello, Kit: um olhar cultural, identitário e multimodal sobre a produção de materiais didáticos na Escola Bilíngue – Libras e Português escrito (EBLPE), no Distrito Federal**. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: ago. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: out. 2020.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer n. 11, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 2000b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32621-cne-sintese-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-basica-pdf&Itemid=30192. Acesso em: out. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: out. 2020.

BRASIL. Lei n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Dispõe sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Proeja – Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ Ensino Médio**. Brasília: MEC/SETEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria no 555/2007, prorrogada pela Portaria no 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008**. Brasília, DF, 7 jan. 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso: out. 2022.

BRASIL. Lei n. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: out. 2021.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: dez. 2022.

BRASIL. Lei n. 12.677, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2012a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12677-25-junho-2012-613458-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm. Acesso em: out. 2020.

BRASIL/MEC/CNE. Raimundo Moacir Mendes Feitosa. Resolução n. 06, de 20 de setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: out. 2021.

BRASIL/MEC/SECADI. **Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias n. 1.060/2013 e n. 91/2013.** Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementada no Brasil, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>. Acesso em: ago. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: out. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: nov. 2020.

BRASIL. **Guia de Referência Metodológica da Plataforma Nilo Peçanha, ano base 2019.** Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica SETEC/MEC. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: abr. 2021.

BRASIL, Decreto n. 9.665, de 2 de Janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. **Jusbrasil**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/795205955/decreto-9665-19#art-35>. Acesso em: jan. 2022.

BRASIL. Decreto n. 10.185, de 20 de dezembro de 2019. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dezembro de 2019; Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10185.htm . Acesso em: jan. 2022.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Decreto n. 10.504, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 set. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948?%20bclid=IwAR3fiLKEB5V4t2WRPZBlqmRAJvLrggoKyRlXOkpWKTsclih0eO1VDbo1NgM>. Acesso em: nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Maria Helena Guimarães de Castro. Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jan. 2021a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: out. 2021.

BRASIL. Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 ago. 2021b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 10 ago. 2021.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos**. 2008. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91182> . Acesso em: jun. 2021.

CASTRO, Mariana Gonçalves Ferreira de. **Análise sobre ensino de língua portuguesa para surdos: um estudo em dois municípios fluminenses**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021. 250 f. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2021/tMariana%20Goncalves%20Ferreira%20de%20Castro.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

CISCO. Explorando a rede: introdução. **Cisco Networking Academy**, [S. l.], 2022. Disponível em: <http://deptal.estgp.pt:9090/cisco/ccna1/course/module1/index.html#1.0.1.1>. Acesso em: dez. 2022.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CURIONE, Patrícia Luiza Ferreira Rezende. Escola Bilíngue de Surdos: comunidade linguística ou comunidade segregada. **Espaço**: Rio de Janeiro. v. 57, p. 101-111, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1XjUxyvdCixkuSMd52FJjLkRsKSpEa9Dt/view>. Acesso em: 01 dez. 2022.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes-selo Martins, 2015.

FÁVERO, Osmar. Materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. **Cadernos Cedes**, v. 27, p. 39-62, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pSXhM4S9cBZSht35N6XnknP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2022.

FEBRAPILS. Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais. Nota Técnica n. 01/2017. **Atuação do tradutor, intérprete e guia-intérprete de Libras e Língua portuguesa em materiais audiovisuais televisivos e virtuais**. [S. l.], 28 abr. 2017. Disponível em: <https://febrapils.org.br/wp-content/uploads/2022/02/Nota-Tecnica-Materiais-Audiovisuais-Televisivos-e-Virtuais.pdf>. Acesso em: out. 2021.

FEBRAPILS. Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais. Nota Técnica n. 02/2017. **Contratação do serviço de interpretação de Libras/Português e profissionais intérpretes de Libras/Português**. [S. l.], 20 jul. 2017. Disponível em: <https://febrapils.org.br/wp-content/uploads/2022/02/Nota-Tecnica-02-2017-Trabalho-em-Equipe.pdf>. Acesso em: out. 2021.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, José David Campos. **Processos linguísticos no cartaz de guerra: semiótica do design visual**. 2008. 158 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2009. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8432?locale=pt_BR. Acesso em: dez. 2022.

FERNANDES, Sueli. Letramento na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica. In: FERNANDES, Maria Célia Lima; MARÇALO, Maria João; MICHELETTI, Guaraciaba (org.). **A língua portuguesa no mundo**. São Paulo: FFLCH, 2008, p. 1-30. Disponível em: <http://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/S2706.pdf>. Acesso em: maio 2021.

FERRETTI, Cláudio. Materiais didáticos bilíngues: ferramenta de ensino e aprendizagem. In: BÄR, Eliana; MASUTTI, Mara Lúcia. **Educação Bilíngue (Libras/Português): pesquisa e fazer educativo**. Florianópolis: Publicação do IFSC, 2015. p. 49-70. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/documents/30701/523474/livro_educacao_bilingue_de_surdos_producao.pdf/c18194b1-6dd7-ad6a-c036-d67166289a33. Acesso em: out. 2021.

FIGUEIREDO, Saionara. Reflexões acerca de estudos sobre imagem e significação e sua relação com os sujeitos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais. In: BÄR, Eliana; MASUTTI, Mara Lúcia. **Educação Bilíngue (Libras/Português): pesquisa e fazer educativo**. Florianópolis: Publicação do IFSC, 2015. p. 33-47. Disponível em https://www.ifsc.edu.br/documents/30701/523474/livro_educacao_bilingue_de_surdos_producao.pdf/c18194b1-6dd7-ad6a-c036-d67166289a33. Acesso em: out. 2021.

FIOCRUZ acompanha situação do novo coronavírus no Brasil. *Fiocruz*, Rio de Janeiro, 29 jan. 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/fiocruz-acompanha-situacao-do-novo-coronavirus-no-brasil>. Acesso em: ago. 2022.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. **O material didático: discurso e saberes**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.

FISCHMAN, Gustavo E.; SALES, Sandra R. *Iconoclash: reflexões sobre cultura visual e pesquisas em Educação*. **Educação**, Porto Alegre [online], v. 37, n. 3, p. 423-432, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84832891010.pdf>. Acesso em: ago. 2021.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, p. 495-520, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Kwkmd6D4VKcmv5tkW7tsvdv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: ago. 2021.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir. A história das violências nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equipamentos.pdf>. Acesso em: out. 2020.

FUKUSHIMA, Cecília Sueko; MOURA, Simone Moreira. Caminhos para inclusão dos surdos na Educação de Jovens e Adultos: ouvintes falando com as mãos/Libras. **Programa de Desenvolvimento Educacional** – PDE, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/ceciliasueko.pdf. Acesso em: nov. 2020.

GALASSO, Bruno; ESDRAS, Dirceu (org.). **A escolarização de estudantes surdos no Brasil**. Rio de Janeiro: INES, 2018. Disponível em: https://neo.ines.gov.br/neo/panorama_basico/livro_escolarizacao_ed_basica.pdf. Acesso em: nov. 2020.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Mathias Lambert. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. **Projeja e mundo do trabalho:** inserção, reinserção e horizonte precário. 2018. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/14715/1/Tese_Fernanda%20P%20de%20Souza%20Gouveia.pdf. Acesso em: jul. 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

IFRJ. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. História do Instituto Federal do Rio de Janeiro. **IFRJ**, 15 maio 2020. Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/institucional/historia-ifrj>. Acesso em: jul. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: jul. 2021.

JOLY, Martine. **Introdução à análise de imagem**. Campinas: Papyrus, 2007. Disponível em: <https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:63>. Acesso em: abr. 2021.

KRESS, G; van LEEUWEN, T. **Reading Images. The Grammar of Visual Design**. 1. ed. Londres: Routledge, 1996.

KELMAN, Celeste Azulay; LAGE, Aline Lima da Silveira; ALMEIDA, Simone D'Avila. Bilinguismo e educação: práticas pedagógicas e formação de professores. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 44, jul./dez. 2015. Disponível em: https://www.avp.pro.br/pluginfile.php/6583/mod_glossary/attachment/882/2015%20KELMAN%20LAGE%20ALMEIDA%20BILINGUISTICO.pdf. Acesso em: abr. 2021.

KRUSSER, Renata. *Design para uma didática visual na tradução Português/Libras*. In: BÄR, Eliana; MASUTTI, Mara Lúcia. **Educação Bilíngue (Libras/Português):** pesquisa e fazer

educativo. Florianópolis: Publicação do IFSC, 2015. p. 93-108. Disponível em https://www.ifsc.edu.br/documents/30701/523474/livro_educacao_bilingue_de_surdos_producao.pdf/c18194b1-6dd7-ad6a-c036-d67166289a33. Acesso em: out. 2021.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. EdUFSCar: São Carlos, 2014. P. 185- 200.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa Lacerda. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Análise das estratégias e recursos “surdos” utilizados por uma professora surda para o Ensino de Língua escrita. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 139-152, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10594/10118>. Acesso em: out. 2021.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Aprendendo “a ler” com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 36, p. 175-196, 2010.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Experiência visual e surdez: discussões sobre a necessidade de uma “visualidade aplicada”. **Fórum**, Rio de Janeiro, n. 29-30, p. 13-25, jan./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/389/359>. Acesso em: dez. 2020.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. *In*: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak, 2017. p. 226-251.

LOPES, Maura Corcini; DAL’IGNA, Maria Cláudia (org.). **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: Ulbra, 2007. p. 11-34.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES Maura Corcini. Prefácio Políticas de inclusão e governamentalidade. *In*: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (orgs.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 7-15.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos**. 2010. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-142038/pt-br.php>. Acesso em: abr. 2020.

MENDES, Elisângela Santos. **Um estudo sobre bilinguismo e letramento visual no ensino de Língua Portuguesa escrita para surdos no Ensino Fundamental II**. 2015. 162f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201370215D.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MIRANDA, Dayse Garcia. Material didático digital: nova forma de o aluno surdo “ler” e “interagir” com os conteúdos educacionais? **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 185-198, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16735>. Acesso em dez. 2022.

MITCHELL, William John Thomas. O que é uma imagem? Tradução de Alexandre Rosado. **Revista Espaço**, n. 52. p. 25-66, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/614>. Acesso em: out. 2021.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, vol. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481549273001>. Acesso em: 08 jan. 2022.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, A. L. S. Proeja: entre desafios e possibilidades. **Holos**, Natal, v. 2, p. 114-129, 2012. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/914>. Acesso em: jun. 2021.

MOURA, Maria Cecília. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter; FAPESP, 2000.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HEBERLE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**. Pelotas: v. 14, n. 2, p. 529-552, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15403/9590>. Acesso em: 08 jan. 2022.

NASCIMENTO, Solaneres Laértia Nunes Sabino; ALCÂNTARA, Géssika Demétrio; ROLDÃO, Michelle Mélo Gurjão. A história de Helen Keller: contribuições para a educação de surdos-cegos. **Anais VII ENLIJE...** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45241>. Acesso em: dez. 2022.

NOVELLINO, Marcia Olivé. Fotografias em livro didático de inglês como língua estrangeira: análise de suas funções e significados. PUC, Departamento de Letras, 2007. p.203. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10597/10597_5.PDF. Acesso em: 08 set. 2022.

OLIVEIRA, Hagar de Lara Tibúrcio de. **Abordagem de ensino e aprendizagem para aluno surdo na educação profissional e tecnológica: um estudo de caso no campus Gaspar**. 2019. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1708/browse?type=author&value=Oliveira%2C+Hagar+de+Lara+Tib%C3%BArcio+de>. Acesso em: jun. 2021.

OLIVEIRA, Sara. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15626>. Acesso em: jun. 2021.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto [et al.]. **História dos surdos**. (Caderno Pedagógico). Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2006.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. Educar em Revista, Editora UFPR: Curitiba, Edição Especial n. 2, p. 17-31, 2014.

PERRY, Gabriela Trindade; QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. Diretrizes para *design* de recursos educacionais digitais voltados à educação bilíngue de surdos. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/79192>. Acesso em: 1 ago. 2022.

PINHEIRO, Aquirya; BAIOTTO, Flávia de Amorim; NUNES, Rosiane Cristina dos Santos. A produção de material didático para atender alunos surdos: uma pesquisa bibliográfica. **Biodiversidade**, n. 18, v. 3, p. 52-65, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/biodiversidade/article/view/9403>. Acesso em: dez. 2020.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. O “bi” em bilinguismo na educação de surdos. *In*: FERNANDES, Eulália (org.). **Surdez e bilinguismo**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 27-37.

QUADROS, Ronice de Müller; CRUZ, Carina Rabello. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1246/3850>. Acesso em: 21 ago. 2019.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará. v. 8, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

RAMOS, Marise. Implicações políticas e pedagógicas da educação de jovens e adultos integrada à educação profissional. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 65-85, jan./abr. 2010.

RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.). **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 26(1). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/19973>
Acesso em: 19 dez. 2022.

ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; TAVEIRA, Cristiane Correia. Entre super-humanos e superobjetos: alguns apontamentos especulativos para o campo da visualidade na Educação de Surdos. **Revista Espaço**, n. 52, p. 9-22, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/613/674> . Acesso em: jul. 2021.

ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; TAVEIRA, Cristiane Correia. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. *In*: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Walk, 2017. p. 17-47.

SALES, Sandra Regina. Identidades, políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos: sobre encontros e desencontros. *In*: SALES, Sandra Regina (org.). **(Des)encontros na Educação de Jovens e Adultos: identidades, políticas e práticas**. Curitiba: CRV, 2019. p. 11-20.

SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual e verbal: aplicações na hipermídia**. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 31-42. ISBN 978-85-386-0071-8. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/52806/000728684.pdf?seque>. Acesso em: nov. 2020.

SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. v. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos (org.). **Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SOUZA, Adriana Alves Novais; SOUZA, Rita de Cácia Santos. Currículo, Políticas de Inclusão Escolar e Direitos Linguísticos do Aluno Surdo: pontos e contrapontos. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 3, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34285/22972>. Acesso em: 02 dez. 2022.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

STUMPF, Marianne; MARTINS, Francielle Cantarelli. Glossário em Libras: desafio contemporâneo na educação de surdos. *In*: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2017. p. 182-199.

TAVEIRA, Cristiane Correia. **Por uma didática da invenção surda**: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro. 2014. 365f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/14>. Acesso em: jan. 2021.

UDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, mar. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: dez. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. DHNET. Barcelona, jun. 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em dez. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, n. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>. Acesso em: 07 jan, 2022.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. *In*: VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

VENTURA, Jaqueline Pereira.; OLIVEIRA, Francisco Gilson. A travessia “do EJA” ao Enceja: será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil? **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 03, n. 05, p. 80-97, jan./jun. 2020. Acesso em: mai. 202. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/9427>. Acesso em: jul. 2021.

VIANA, Sandra da Silva. **Integração curricular: efeitos nas relações e práticas na Educação de Jovens e Adultos**. 2017. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.btd.uerj.br:8443/handle/1/14828>. Acesso em: jul. 2021.

VIANA, Verônica; BUCO, Cristiane; SANTOS, Thalison dos; SOUSA, Luci Danielli Avelino de. Arte rupestre. (Verbete). *In*: GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Ana Lucia (orgs.). **Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2016.

WRIGLEY, Owen. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

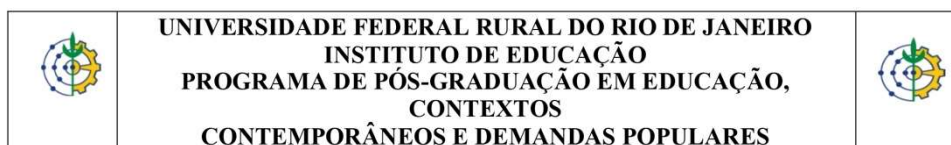
APÊNDICES

Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Apêndice II – Questionário sobre o quantitativo de alunos surdos

Apêndice III – Questionário para os docentes das disciplinas técnicas

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor (a) Participante,

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa cujo título é Análise dos artefatos imagéticos no material didático para a formação profissional de jovens e adultos surdos no Instituto Federal do Rio de Janeiro. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Projeto analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Geral de Nova Iguaçu, número do parecer: 5.526.556 e código de avaliação da Plataforma Brasil (CAAE): 58675822.8.0000.5254.

Objetivo geral da pesquisa: Investigar as características imagéticas nos materiais didáticos, para alunos surdos incluídos no Ensino Médio, integrado ao Proeja, de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

Descrição da pesquisa, objetivos, detalhamento dos procedimentos metodológicos: Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho exploratório, caracterizada por uma pesquisa documental. Na coleta de dados será aplicado um questionário de modo que seja anexado materiais pedagógicos utilizados com os alunos surdos de curso técnico vinculado ao Proeja. Após a juntada desses materiais realizaremos a análise documental. Destaca-se os objetivos específicos desta investigação, sendo: buscar características do material didático bilíngue (Libras e português) e os recursos imagéticos para estudantes surdos na Educação Profissional Tecnológica de nível médio; e analisar a forma como se apresentam os artefatos visuais nos materiais didáticos das disciplinas de cunho profissional aplicados entre 2017 e 2021 para os alunos surdos. Será enviado um link de acesso ao *Google* Formulário, contendo primeiramente o Termo de Consentimento de Livre Esclarecido (TCLE) e, após autorização, o questionário será liberado para o preenchimento, com algumas perguntas e inserção de materiais produzidos pelos participantes desta pesquisa. Todos os procedimentos metodológicos garantem o anonimato dos respondentes e total sigilo das respostas, as quais serão utilizadas apenas por efeito de divulgação científica.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
BR-465, Km 7 Seropédica-Rio de Janeiro
CEP: 23.897-000, telefone: (21) 2681-4610 / 2681-4611

APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO SOBRE O QUANTITATIVO DE ALUNOS SURDOS

Questionário sobre o quantitativo de estudantes surdos no PROEJA- Rio de Janeiro

Prezados(a) Coordenador(a) de PROEJA/ NAPNE,

Você está sendo convidado(a) a colaborar neste formulário respondendo às perguntas sobre o **quantitativo de estudantes surdos nos cursos de Proeja, de nível médio integrado, durante os semestres 2017.01 a 2021.02 no seu campus.**

Os dados coletados entre 18/07 a 08/11 de 2022 serão analisados e apresentados no capítulo 1 da pesquisa cujo título é "Análise dos artefatos imagéticos no material didático para a formação profissional de jovens e adultos surdos no Instituto Federal do Rio de Janeiro". **O objetivo deste capítulo é apresentar o cenário de acesso e permanência dos estudantes surdos na formação profissional dos Institutos Federais do Rio de Janeiro que ofertam cursos do Proeja.**

Antes de responder é muito importante que leia e aceite, se assim quiser, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Informo que sou mestranda em educação no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, sob a orientação da professora Dra. Sandra Sales.

O presente projeto foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Geral de Nova Iguaçu, número do parecer: 5.526.556 e o código de avaliação da Plataforma Brasil (CAAE) 58675822.8.0000.5254.

Em caso de dúvidas e maiores esclarecimentos entre em contato pelo email

kroline.keys@gmail.com.

Desde já agradeço pela atenção e participação na pesquisa.

Atenciosamente,

Caroline Chaves

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de acordo ***
com as normas das Resoluções CNS nº 466/12 e no 510/16.

Acesse o Termo por meio do link:

<https://drive.google.com/file/d/1kVVmUCI6zt-sCiT2pad43JhdHbGX3gcb/view?usp=sharing>

Marque todas que se aplicam.

Li e concordo em participar da pesquisa. Ao clicar no botão, você concordará em participar da pesquisa nos termos deste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador.

3. **Nome completo, número do siape e cargo atual ***

4. **Instituição e campus ***

Marcar apenas uma oval.

- FIOCRUZ- Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
- IFRJ- campus Nilópolis
- IFRJ- campus Duque de Caxias
- IFRJ- campus Rio de Janeiro
- IFRJ- campus São Gonçalo
- IFF - campus Campos Guarus
- IFF - campus Itaperuna
- IFF - campus Quissamã
- PEDRO II- campus Centro
- PEDRO II- campus Engenho Novo
- PEDRO II- campus Tijuca II
- PEDRO II- campus Duque de Caxias
- IFF - campus Santo Antônio de Pádua
- PEDRO II- campus Realengo

5. O campus que você atua ofertou curso (s) de PROEJA entre 2017 e 2021? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não Pular para a pergunta 27

PROEJA

6. No período de 2017.01 a 2021.02 o campus recebeu aluno(s) surdo (s) no PROEJA de nível médio integrado? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não Pular para a pergunta 27
 Não sei Pular para a pergunta 27

Curso oferecido pelo Proeja de nível médio.

7. Em qual curso houve matrícula de estudante Surdo? *

Marcar apenas uma oval.

- Técnico de Eletrotécnica
 Técnico de Eletrônica
 Técnico em Meio Ambiente
 Técnico em Segurança do Trabalho
 Técnico em Logística
 Técnico em Manutenção e Suporte em Informática
 Técnico em Agroindústria
 Técnico em Administração
 Ensino médico integrado ao curso FIC de cuidador de idosos
 Outro: _____

Alunos Surdos no ensino médio integrado- PROEJA em 2017.

Entende-se como:

Deficiência Auditiva - aquele com surdez leve e/ou moderada e oraliza.

Surdo- aquele com surdez severa e/ou profunda e utiliza a Libras.

Surdocegoira- aquele que possuem cegueira e surdez em algum grau.

Entende-se como:

Matriculados- alunos que efetivaram a matrícula no Proeja.

Abandonaram- alunos que evadiram ou trancaram a matrícula no Proeja.

Concluintes- alunos que finalizaram todas as disciplinas e exigências do Programa.

8. Período de 2017.01 e 2017.02 - Quantitativo de alunos surdos matriculados no ensino médio técnico- PROEJA *

Marque todas que se aplicam.

	0	1	2	3	4	5	mais de 5
Deficiência Auditiva (usa aparelho auditivo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surdo (utiliza a Libras)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surdocego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Período de 2017.01 e 2017.02 - Quantitativo de alunos surdos *
que abandonaram o ensino médio técnico- PROEJA

Marque todas que se aplicam.

	0	1	2	3	4	5	mais de 5
Deficiência Auditiva (usa aparelho auditivo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surdo (utiliza a Libras)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surdocego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Período de 2017.01 e 2017.02 - Quantitativo de alunos surdos *
que concluíram o ensino médio técnico- PROEJA

Marque todas que se aplicam.

	0	1	2	3	4	5	mais de 5
Deficiência Auditiva (usa aparelho auditivo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surdo (utiliza a Libras)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surdocego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Alunos Surdos no ensino médio integrado- PROEJA em 2018.

Entende-se como:

Deficiência Auditiva- aquele com surdez leve e/ou moderada e oraliza.

Surdez- aquele com surdez severa e/ou profunda e utiliza a Libras.

Surdocegueira- aquele que possuem cegueira e surdez em algum grau.

11. Período de 2018.01 e 2018.02 - Quantitativo de alunos Surdos * matriculados no ensino médio técnico- PROEJA

Marque todas que se aplicam.

	0	1	2	3	4	5	Mais de 5
Deficiência Auditiva (usa aparelho auditivo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surdo (utiliza a Libras)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surdocego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Período de 2018.01 e 2018.02 - Quantitativo de alunos Surdos *
que abandonaram o ensino médio técnico- PROEJA

Marque todas que se aplicam.

	0	1	2	3	4	5	mais de 5
Deficiência Auditiva (usa aparelho auditivo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surdo (utiliza a Libras)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surdocego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Período de 2018.01 e 2018.02 - Quantitativo de alunos Surdos *
que concluíram o ensino médio técnico- PROEJA

Marque todas que se aplicam.

	0	1	2	3	4	5	mais de 5
Deficiência Auditiva(usa aparelho auditivo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surdo (utiliza a Libras)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surdocego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Alunos Surdos no ensino médio integrado- PROEJA em 2019

Entende-se como:

Deficiência Auditiva- aquele com surdez leve e/ou moderada e oraliza.

Surdez- aquele com surdez severa e/ou profunda e utiliza a Libras.

Surdocegueira- aquele que possuem cegueira e surdez em algum grau.

14. Período de 2019.01 e 2019.02 - Quantitativo de alunos surdos matriculados no ensino médio técnico- PROEJA *

Marque todas que se aplicam.

	0	1	2	3	4	5	mais de 5
Deficiência Auditiva (usa aparelho auditivo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surdo (utiliza a Libras)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surdocego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. **Período de 2019.01 e 2019.02 - Quantitativo de alunos Surdos que abandonaram o ensino médio técnico- PROEJA** *

Marque todas que se aplicam.

	0	1	2	3	4	5	mais de 5
Deficiência Auditiva (usa aparelho auditivo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surdo (utiliza a Libras)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surdocego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. **Período de 2019.01 e 2019.02 -Quantitativo de alunos Surdos que concluíram o ensino médio técnico- PROEJA** *

Marque todas que se aplicam.

	0	1	2	3	4	5	mais de 5
Deficiência Auditiva (usa aparelho auditivo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surdo (utiliza a Libras)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surdocego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Alunos Surdos no ensino médio integrado- PROEJA em 2020.

Entende-se como:

Deficiência Auditiva- aquele com surdez leve e/ou moderada e oraliza.

Surdez- aquele com surdez severa e/ou profunda e utiliza a Libras

Surdocegueira- aquele que possuem cegueira e surdez em algum grau.

17. Período de 2020.01 e 2020.02 - Quantitativo de alunos Surdos * matriculados no ensino médio técnico- PROEJA

Marque todas que se aplicam.

	0	1	2	3	4	5	mais de 5
Deficiência Auditiva (usa aparelho auditivo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surdo (utiliza a Libras)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surdocego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Período de 2020.01 e 2020.02 - Quantitativo de alunos Surdos *
que abandonaram o ensino médio técnico- PROEJA

Marque todas que se aplicam.

	0	1	2	3	4	5	mais de 5
Deficiência							
Auditiva							
(usa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aparelho							
auditivo)							
Surdo							
(utiliza a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Libras)							
Surdocego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Período de 2020.01 e 2020.02 - Quantitativo de alunos Surdos *
que concluíram o ensino médio técnico- PROEJA

Marque todas que se aplicam.

	0	1	2	3	4	5	mais de 5
Deficiência							
Auditiva							
(usa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aparelho							
auditivo)							
Surdo							
(utiliza a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Libras)							
Surdocego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Alunos Surdos no ensino médio integrado- PROEJA em 2021.

Entende-se como:

Deficiência Auditiva- aquele com surdez leve e/ou moderada e oraliza.

Surdez- aquele com surdez severa e/ou profunda e utiliza a Libras

Surdocegueira- aquele que possuem cegueira e surdez em algum grau.

20. Período de 2021.01 e 2021.02 - Quantitativo de alunos Surdos * matriculados no ensino médio técnico- PROEJA

Marque todas que se aplicam.

	0	1	2	3	4	5	mais de 5
Deficiência Auditiva (usa aparelho auditivo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surdo (utiliza a Libras)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surdocego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Período de 2021.01 e 2021.02 - Quantitativo de alunos Surdos que abandonaram o ensino médio técnico- PROEJA *

Marque todas que se aplicam.

	0	1	2	3	4	5	mais de 5
Deficiência Auditiva (utiliza aparelho auditivo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surdo (utiliza a Libras)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surdocego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Período de 2021.01 e 2021.02 - Quantitativo de alunos Surdos que concluíram o ensino médio técnico- PROEJA *

Marque todas que se aplicam.

	0	1	2	3	4	5	mais de 5
Deficiência Auditiva (usa aparelho auditivo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surdo (utiliza a Libras)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surdocego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Nesse período houve produção de material didático nas disciplinas técnicas para alunos Surdos no PROEJA? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Pular para a pergunta 27*
- Não sei *Pular para a pergunta 27*

Produções de materiais didáticos para alunos surdos no PROEJA

24. Cite algumas das produções de materiais didáticos para alunos surdos no PROEJA? *

25. Como você avalia o uso dos materiais específicos produzidos para os estudantes surdos? *

26. Caso não tenha produzido material didático específico, conte ^{*} como a equipe docente desenvolveu o trabalho?

Termo de responsabilidade

27. Declaro que as informações acima prestadas são verdadeiras, e ^{*} estou ciente que assumo a inteira responsabilidade pelas mesmas.

Marcar apenas uma oval.

Sim



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES DAS DISCIPLINAS TÉCNICAS

Materiais didáticos das disciplinas técnicas utilizados pelos estudantes surdos

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a colaborar nesta pesquisa, respondendo às perguntas sobre os materiais didáticos aplicados em classe com aluno surdo **durante os semestres 2017.01 a 2021.02** na instituição de ensino.

Os dados serão coletados entre 19/11 a 05/12 de 2022 e serão analisados e apresentados na pesquisa cujo título é "Análise dos artefatos imagéticos no material didático para a formação profissional de jovens e adultos surdos no Instituto Federal do Rio de Janeiro". **O objetivo desse estudo é investigar as características imagéticas nos materiais didáticos (das disciplinas de cunho técnico), utilizados pelos estudantes surdos de um curso técnico em uma instituição de ensino federal.**

Antes de responder é muito importante que leia e aceite, se assim quiser, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Informo que sou mestranda em educação no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), sob a orientação da Prof^a Dra. Sandra Sales e coorientação do Prof. Dr. Renato Pontes.

O presente projeto foi autorizado pelos diretores gerais de cada campus e pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Geral de Nova Iguaçu, número do parecer: 5.526.556 e o código de avaliação da Plataforma Brasil (CAAE) 58675822.8.0000.5254.

Em caso de dúvidas e maiores esclarecimentos entre em contato pelo email kroline.keys@gmail.com.

Desde já agradeço pela atenção e participação na pesquisa.
Caroline Chaves

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de acordo com as normas das Resoluções CNS nº 466/12 e no 510/16.** *

Acesse o Termo por meio do

link: <https://docs.google.com/document/d/1lx9kl6KWqWzDWRNb3XUmxILr0b9joUX2tgBfy1RX4L8/edit?usp=sharing>

Marque todas que se aplicam.

Li e concordo em participar da pesquisa. Ao clicar no botão, você concordará em participar da pesquisa nos termos deste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador.

3. **Nome completo** *

4. **Telefone de contato** *

5. **Instituição e campus** *

6. **Você lecionou em turmas com aluno surdo que utiliza a Libras como língua principal de comunicação entre 2017 e 2021 ?** *

Marcar apenas uma oval.

Sim *Pular para a pergunta 7*

Não *Pular para a pergunta 17*

Formação profissional

7. **Assinale aqui a sua formação profissional ***

Marque todas que se aplicam.

- Bacharelado
- Licenciatura
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Curso de Formação Inicial ou Continuada sobre educação de surdos
- Outro: _____

8. **Caso você tenha feito um curso de formação continuada sobre educação de surdos, diga os detalhes (instituição, carga horária e nome do curso).** *

Materiais didáticos: capacitação

9. **Você participou de algum curso, palestra ou oficina de elaboração de materiais didáticos para surdos?** *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

10. **Se sim, qual e onde foi oferecido o curso?**

11. Entre 2017 e 2021 você produziu/utilizou algum material específico para os estudantes surdos do MSI (videoaula, apostila, aplicativo, quizz, aula de laboratório, programa, plataforma digital e outros)? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

12. Se sim, qual(is) material(is) você produziu/utilizou no período entre 2017 e 2021?

Materiais didáticos produzidos/utilizados com os discente(s) surdo(s)

Nessa sessão você poderá compartilhar materiais de várias disciplinas e expressar sua opinião sobre a sua utilização com os alunos surdos.

13. **Adicione aqui o link da pasta do Google Drive com os materiais que você produziu/utilizou com aluno(s) surdo(s) no período de 2017 a 2021.** *

Obs. 1: Pode ser link(s), arquivo(s) em pdf, word, ppt e outros.

Obs. 2: Pode ser vários materiais das disciplinas que você ministrou.

Obs. 3: Salve o arquivo com o nome da disciplina.

14. **Os materiais anexados foram utilizados em que área (pode escolher mais de uma opção):** *

Marque todas que se aplicam.

- Introdução à Informática
- Arq. Montagem de Computadores
- Operação de Computadores
- Segurança de Redes
- Manutenção de Hardware
- Sistemas Operacionais
- Redes de Computadores
- Outro: _____

15. **Diga-nos, porquê você escolheu esse(s) material(is)? O que mais te chamou atenção nas imagens desse(s) material(is)?** *

Obs. Caso você adicione vários arquivos, mencione-os na sua resposta para identificá-los.

16. **Como você avalia as imagens que aparecem nos materiais produzidos/utilizados por você?** *

Termo de responsabilidade

17. **Autorizo a análise e a publicação das imagens contidas no(s) material(is) didático(s), anexado(s) neste formulário para fins de pesquisa.** *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

18. Declaro que as informações acima prestadas são verdadeiras, e ^{*} estou ciente que assumo a inteira responsabilidade pelas mesmas.

Marcar apenas uma oval.

Sim



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXOS

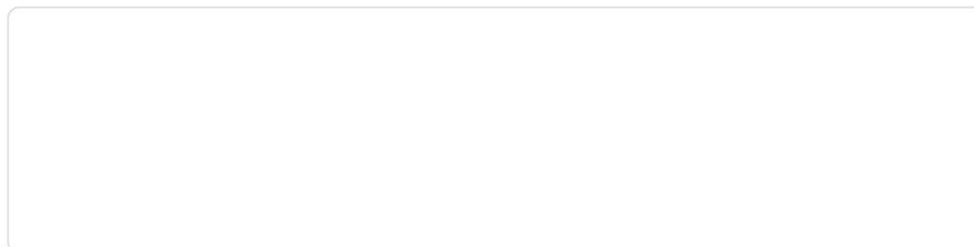
Anexo A – Dados sobre o quantitativo de surdos na Rede Federal do Rio de Janeiro

Anexo B – Dados do questionário: Material didático de disciplinas técnicas, utilizados por estudantes surdos entre 2017 e 2021

Anexo C – Listagem de materiais coletados

Anexo D – Características gerais dos materiais de vídeo e jogo

ANEXO A – DADOS SOBRE O QUANTITATIVO DE SURDOS NA REDE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO



Questionário sobre o quantitativo de estudantes surdos no PROEJA- Rio de Janeiro

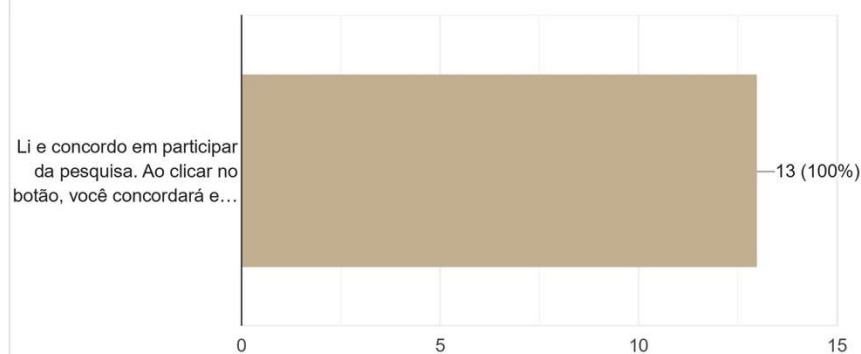
13 respostas

[Publicar análise](#)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de acordo com as normas das Resoluções CNS nº 466/12 e no 510/16. Acesse o Termo por meio do link: <https://drive.google.com/file/d/1kVVmUCI6zt-sCiT2pad43JhdHbGX3gcb/view?usp=sharing>

 Copiar

13 respostas



Nome completo, número do siape e cargo atual

13 respostas

André Guimarães Valente, 1581870, Coordenador do Curso de Formação Inicial em Cuidador de Idoso.

Francisco Jose Henriques Pereira - 1674055 - Professor EBTT/Coordenador Proeja

Maria Fernanda Patrício, Siape 2147921, SADPE

Érico Travassos Lemos, 2997375, Coordenador do Curso

Saulo Queiroz nascimento 1531206 - Coordenador

Giselda Maria Dutra Bandoli - 2177995 - Coordenadora do Curso Técnico em Eletrotécnica (PROEJA)

Hérika Chagas Madureira, 1317447, Professora EBTT, Coordenadora do curso técnico em Meio Ambiente Proeja

Daniel Frota Lima

Felipe Giraud Moraes - 1309796

Vivian da Costa França, 2364441 Docente e Coordenadora Pedagógica Proeja

FERNANDA PAIXÃO DE SOUZA GOUVEIA, 1657018, coordenação EJA

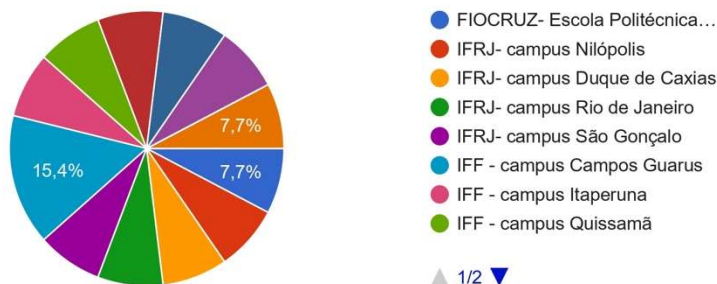
Miguel Roberto Muniz Terra, 1076304, Coordenador Curso MSI

Jane Fernandes da Costa, 2176630 - Tradutor e Intérprete de Libras

Instituição e campus

 Copiar

13 respostas



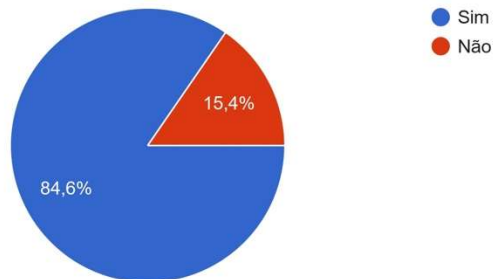
▲ 1/2 ▼



O campus que você atua ofertou curso (s) de PROEJA entre 2017 e 2021?

 Copiar

13 respostas

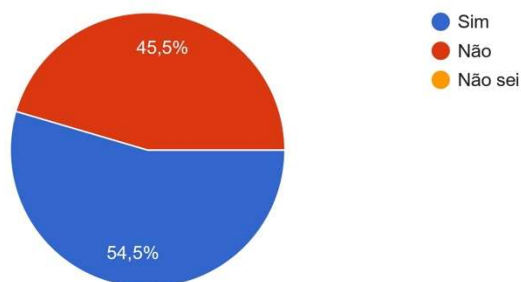


PROEJA

No período de 2017.01 a 2021.02 o campus recebeu aluno(s) surdo (s) no PROEJA de nível médio integrado?

 Copiar

11 respostas

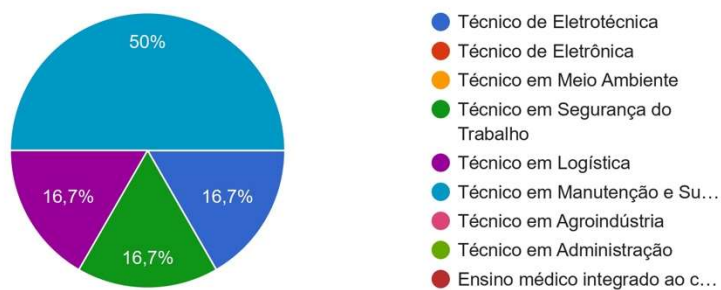


Curso oferecido pelo Proeja de nível médio.

Em qual curso houve matrícula de estudante Surdo?

 Copiar

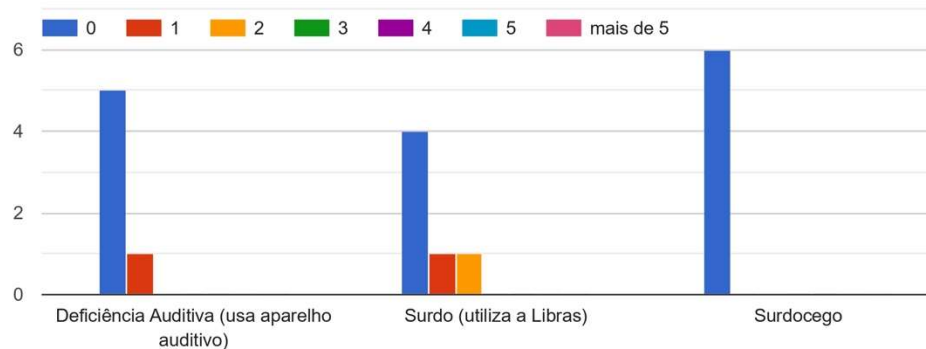
6 respostas



Alunos Surdos no ensino médio integrado- PROEJA em 2017.

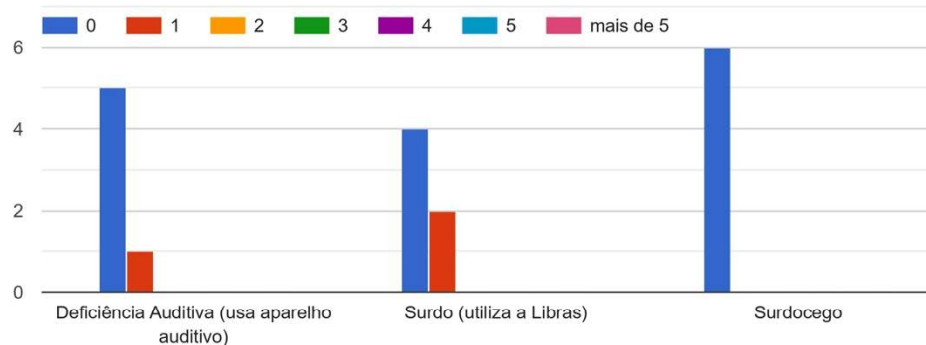
Período de 2017.01 e 2017.02 - Quantitativo de alunos surdos matriculados no ensino médio técnico- PROEJA

 Copiar



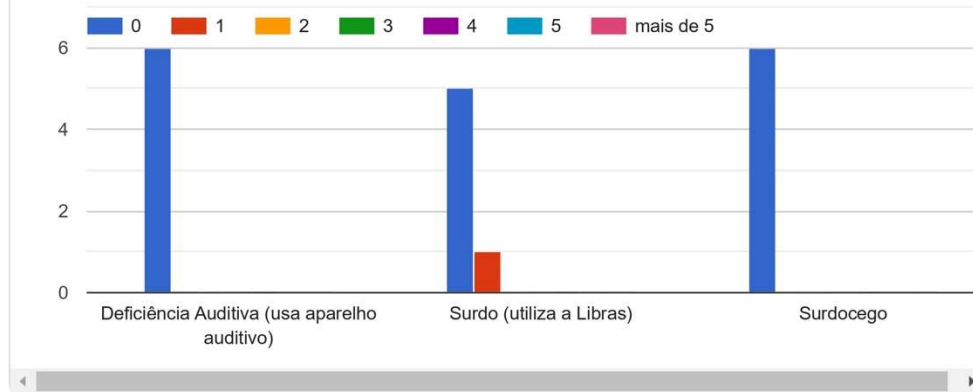
Período de 2017.01 e 2017.02 - Quantitativo de alunos surdos que abandonaram o ensino médio técnico- PROEJA

 Copiar



Período de 2017.01 e 2017.02 - Quantitativo de alunos surdos que concluíram o ensino médio técnico- PROEJA

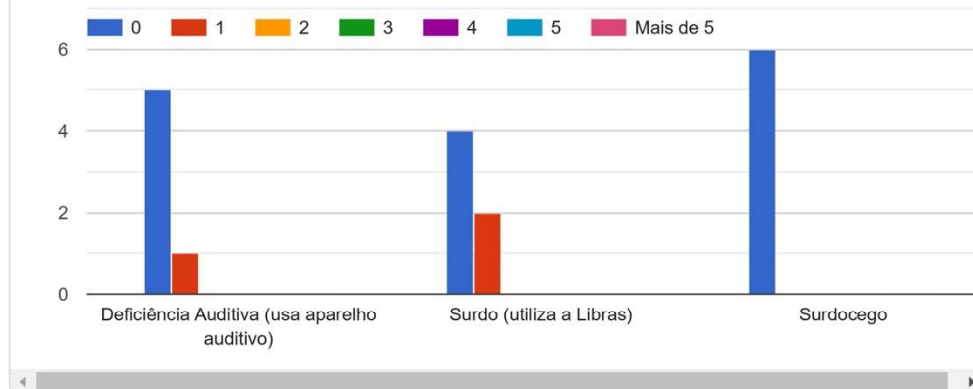
 Copiar



Alunos Surdos no ensino médio integrado- PROEJA em 2018.

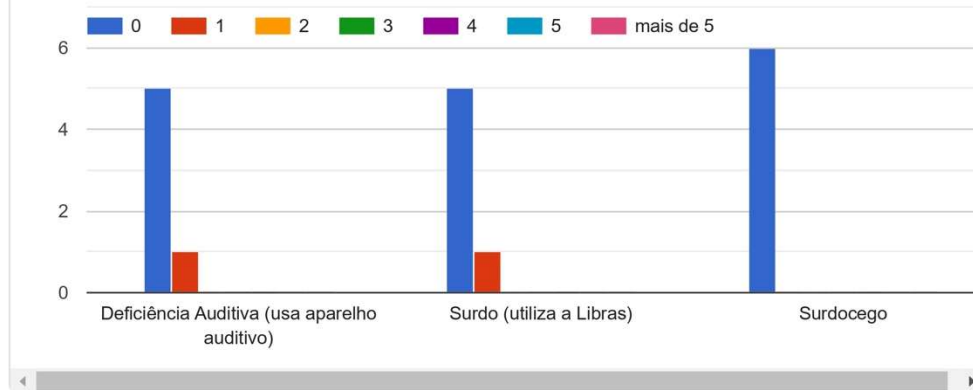
Período de 2018.01 e 2018.02 - Quantitativo de alunos Surdos matriculados no ensino médio técnico- PROEJA

 Copiar



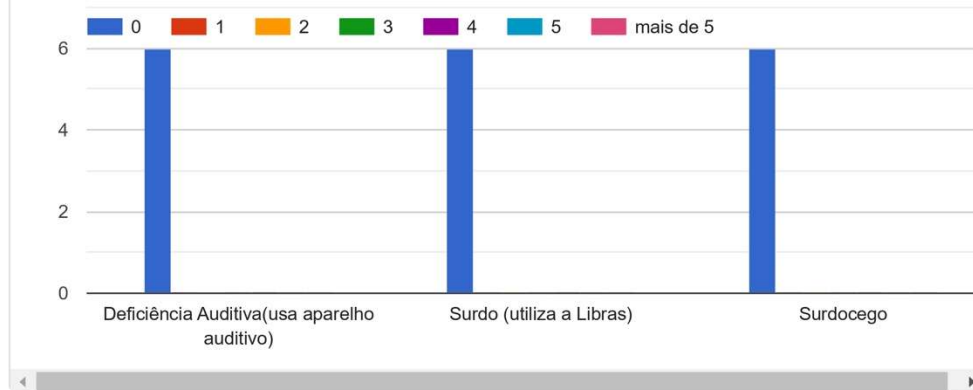
Período de 2018.01 e 2018.02 - Quantitativo de alunos Surdos que abandonaram o ensino médio técnico- PROEJA

 Copiar



Período de 2018.01 e 2018.02 - Quantitativo de alunos Surdos que concluíram o ensino médio técnico- PROEJA

 Copiar

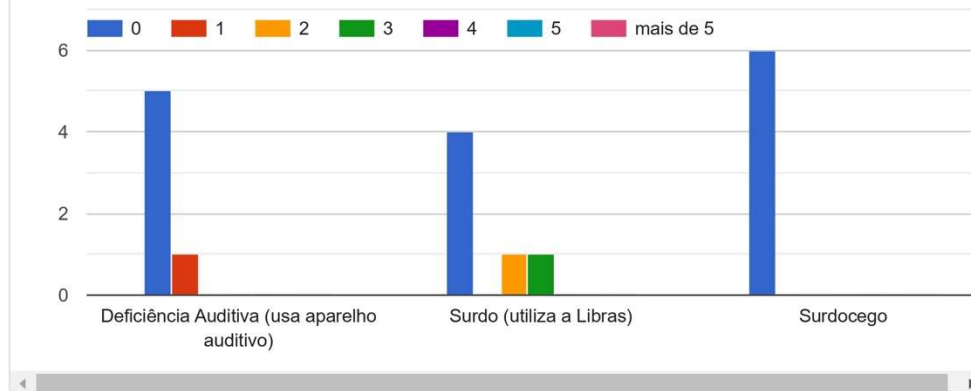


Alunos Surdos no ensino médio integrado- PROEJA em 2019



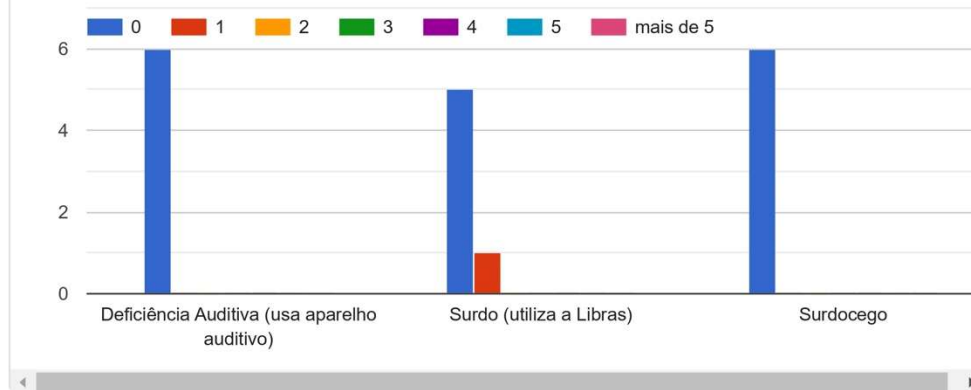
Período de 2019.01 e 2019.02 - Quantitativo de alunos surdos matriculados no ensino médio técnico- PROEJA

 Copiar



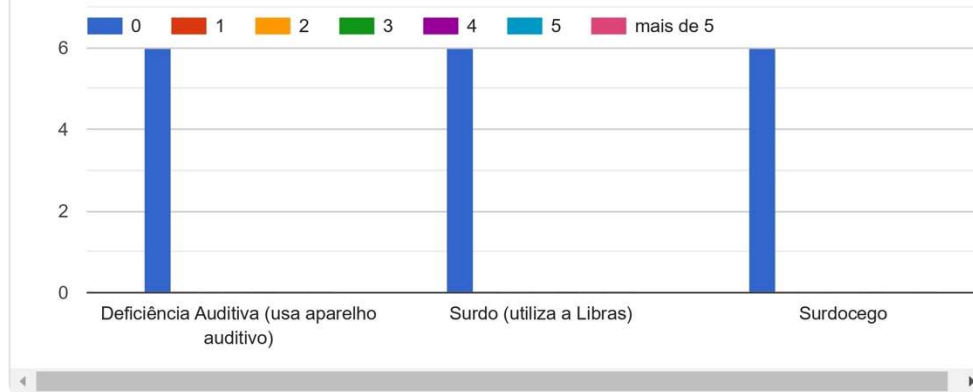
Período de 2019.01 e 2019.02 - Quantitativo de alunos Surdos que abandonaram o ensino médio técnico- PROEJA

 Copiar



Período de 2019.01 e 2019.02 -Quantitativo de alunos Surdos que concluíram o ensino médio técnico- PROEJA

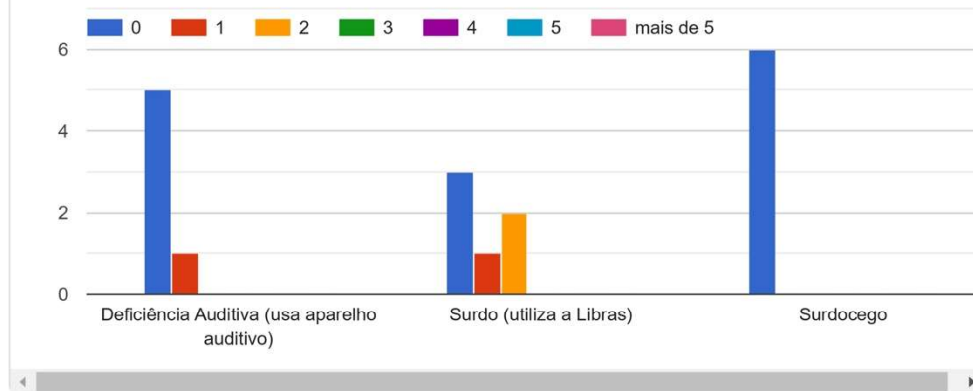
 Copiar



Alunos Surdos no ensino médio integrado- PROEJA em 2020.

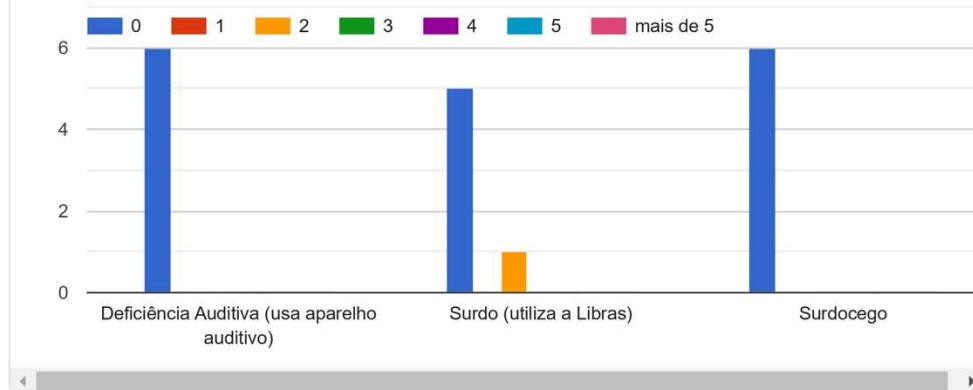
Período de 2020.01 e 2020.02 - Quantitativo de alunos Surdos matriculados no ensino médio técnico- PROEJA

 Copiar



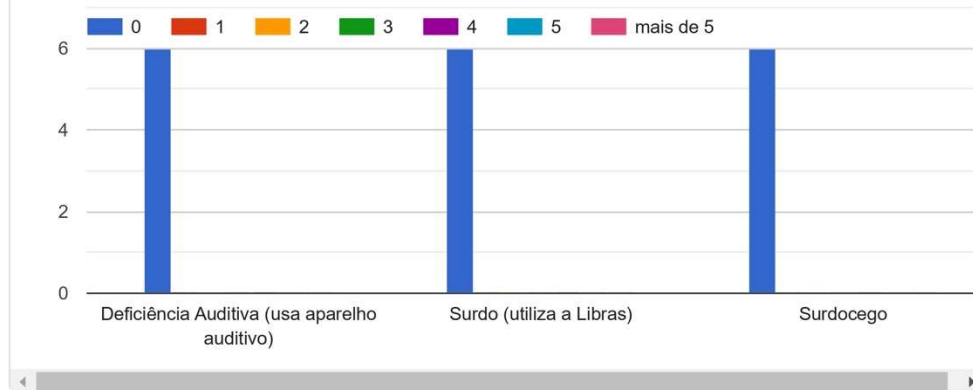
Período de 2020.01 e 2020.02 - Quantitativo de alunos Surdos que abandonaram o ensino médio técnico- PROEJA

 Copiar



Período de 2020.01 e 2020.02 - Quantitativo de alunos Surdos que concluíram o ensino médio técnico- PROEJA

 Copiar

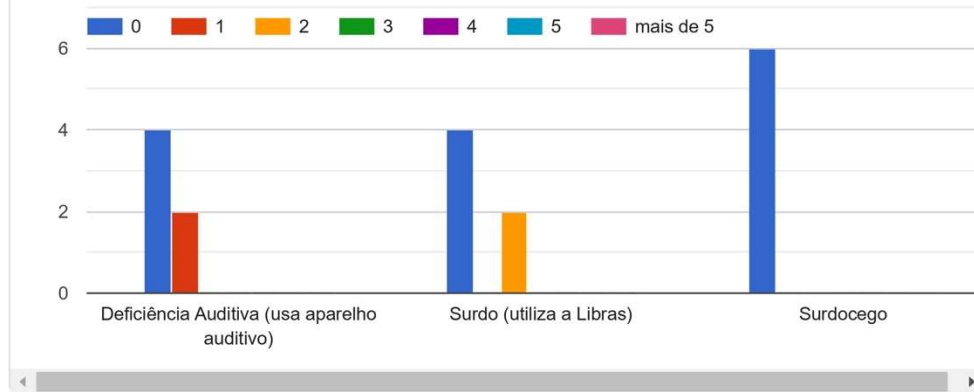


Alunos Surdos no ensino médio integrado- PROEJA em 2021.



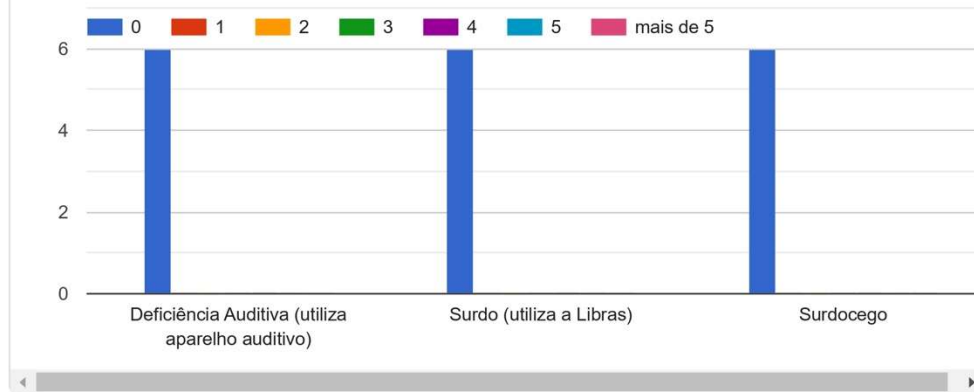
Período de 2021.01 e 2021.02 - Quantitativo de alunos Surdos matriculados no ensino médio técnico- PROEJA

 Copiar



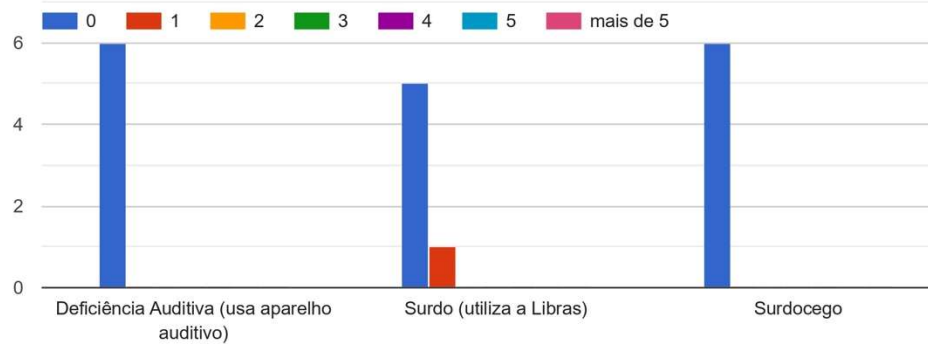
Período de 2021.01 e 2021.02 - Quantitativo de alunos Surdos que abandonaram o ensino médio técnico- PROEJA

 Copiar



Período de 2021.01 e 2021.02 - Quantitativo de alunos Surdos que concluíram o ensino médio técnico- PROEJA

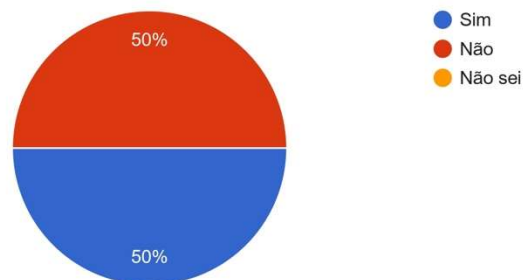
 Copiar



Nesse período houve produção de material didático nas disciplinas técnicas para alunos Surdos no PROEJA?

 Copiar

6 respostas



Produções de materiais didáticos para alunos surdos no PROEJA

Cite algumas das produções de materiais didáticos para alunos surdos no PROEJA?

3 respostas

Principalmente vídeos com tradução em libras e auxílio remoto dos alunos com monitores e interprete de libras

Adaptação de conteúdos: materiais mais visuais nas disciplinas de Projetos Elétricos e Desenho Técnico CAD.

Especificamente ações do QUIZ Libras, material de matemática e de inglês



Como você avalia o uso dos materiais específicos produzidos para os estudantes surdos?

3 respostas

insuficiente

Bom material: a aluna assimilou mais facilmente o conteúdo.

Ainda muito inicial, onde todos estão aprendendo e tateando.

Caso não tenha produzido material didático específico, conte como a equipe docente desenvolveu o trabalho?

3 respostas

foi produzido material específico para os alunos.

Houve produção de material nas disciplinas citadas. Nessas e nas outras disciplinas, contou com o recurso de interpretação de Libras.

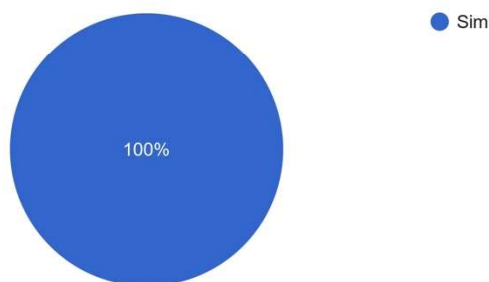
Todos de alguma forma buscaram usar os recursos imagéticos ou materiais já prontos na internet ou a tradução de materiais previamente planejado com o intérprete disponível.

Termo de responsabilidade

Declaro que as informações acima prestadas são verdadeiras, e estou ciente que assumo a inteira responsabilidade pelas mesmas.

 Copiar

13 respostas

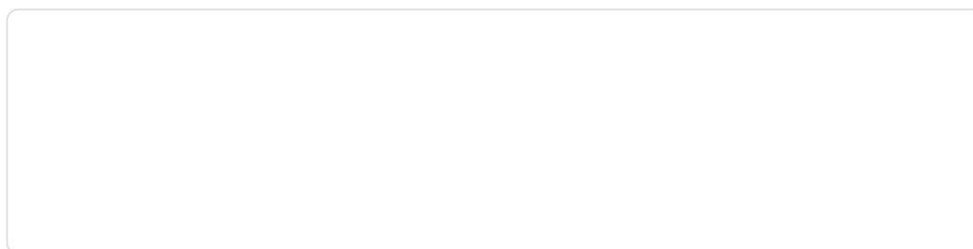


Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



ANEXO B – DADOS DO QUESTIONÁRIO: MATERIAL DIDÁTICO DE DISCIPLINAS TÉCNICAS, UTILIZADOS POR ESTUDANTES SURDOS ENTRE 2017 E 2021



Materiais didáticos das disciplinas técnicas utilizados pelos estudantes surdos

5 respostas

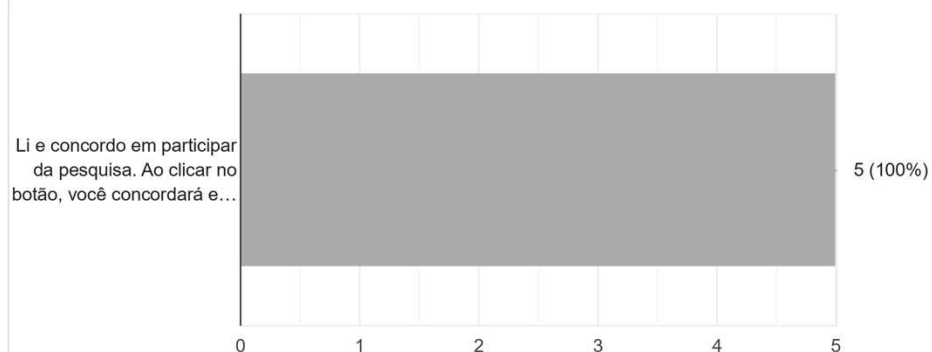
[Publicar análise](#)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de acordo com as normas das Resoluções CNS nº 466/12 e no 510/16. Acesse o Termo por meio do

Copiar

link: <https://docs.google.com/document/d/1lx9kl6KWqWzDWRNb3XUmxlLr0b9joUX2tgBfy1RX4L8/edit?usp=sharing>

5 respostas



Nome completo

5 respostas

RESPOSTAS OCULTADAS

Telefone de contato

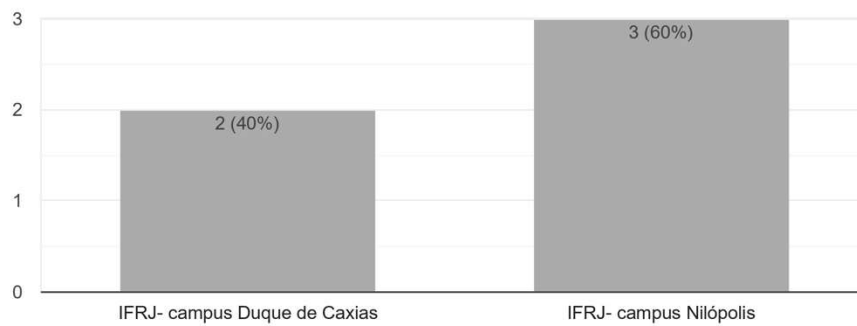
5 respostas

RESPOSTAS OCULTADAS

Instituição e campus

 Copiar

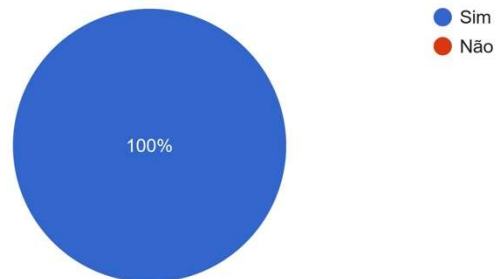
5 respostas



Você lecionou em turmas com aluno surdo que utiliza a Libras como língua principal de comunicação entre 2017 e 2021 ?

 Copiar

5 respostas

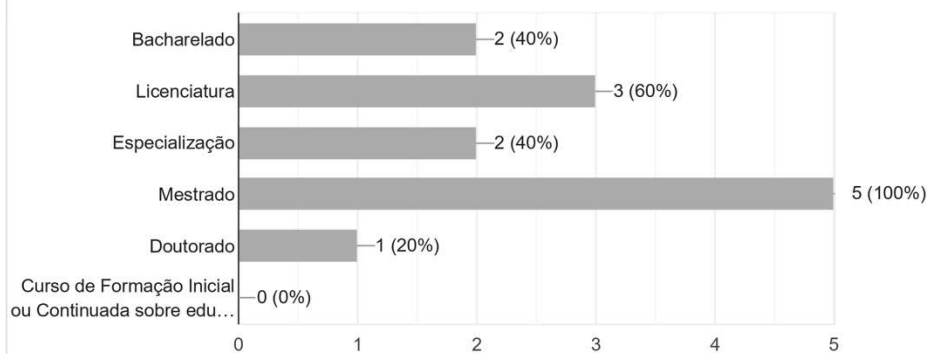


Formação profissional

Assinale aqui a sua formação profissional

 Copiar

5 respostas



Caso você tenha feito um curso de formação continuada sobre educação de surdos, diga os detalhes (instituição, carga horária e nome do curso).

5 respostas

Não fiz.

Não fiz

Não.

não

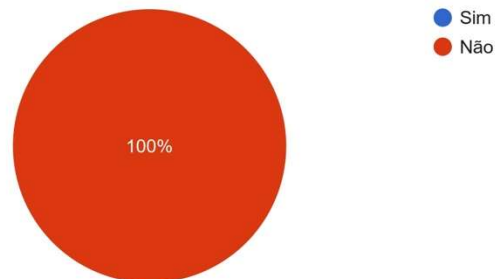
Materiais didáticos: capacitação



Você participou de algum curso, palestra ou oficina de elaboração de materiais didáticos para surdos?

 Copiar

5 respostas



Se sim, qual e onde foi oferecido o curso?

2 respostas

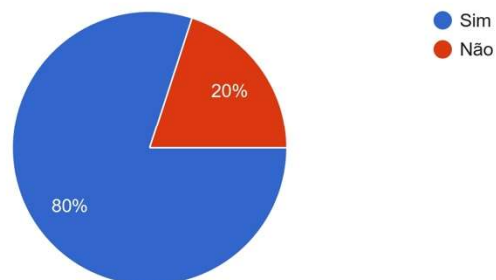
Não fiz curso porém, fui orientado pelos professores AEE sobre as melhores práticas e necessidades específicas de cada estudante.

não

Entre 2017 e 2021 você produziu/utilizou algum material específico para os estudantes surdos do MSI (videoaula, apostila, aplicativo, quizz, aula de laboratório, programa, plataforma digital e outros)?

 Copiar

5 respostas



Se sim, qual(is) material(is) você produziu/utilizou no período entre 2017 e 2021?

5 respostas

Só tive um aluno durante um período na época das Atividades Pedagógicas Não-Presenciais (APNP). No caso, foi feito um resumo do material utilizado para outros alunos, que era traduzido para Libras pelo intérprete do campus, sendo armazenado em vídeo. Encontros síncronos tinham a participação de intérpretes para permitir a inclusão do aluno.

videoaula, aplicativo(vlibras, hand talk)

Material escrito e curadoria de vídeos.

Videoaula, elaboração do aplicativo Quiz Classroom Libras, formulário google, aula em laboratório de informática com interpretação.

não.. só power point e video sem tradução em libras

Materiais didáticos produzidos/utilizados com os discente(s) surdo(s)

Adicione aqui o link da pasta do Google Drive com os materiais que você produziu/utilizou com aluno(s) surdo(s) no período de 2017 a 2021.

Obs. 1: Pode ser link(s), arquivo(s) em pdf, word, ppt e outros.

Obs. 2: Pode ser vários materiais das disciplinas que você ministrou.

Obs. 3: Salve o arquivo com o nome da disciplina.

5 respostas

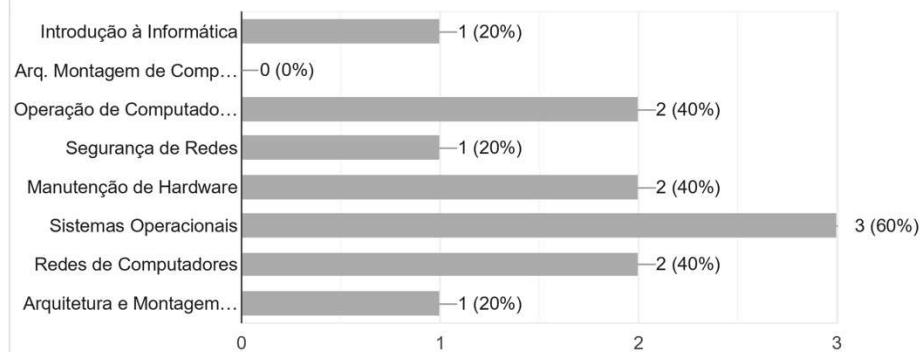
RESPOSTAS OCULTADAS



Os materiais anexados foram utilizados em que área (pode escolher mais de uma opção):



5 respostas



Diga-nos, porquê você escolheu esse(s) material(is)? O que mais te chamou atenção nas imagens desse(s) material(is)?

Obs. Caso você adicione vários arquivos, mencione-os na sua resposta para identificá-los.

5 respostas

Não estou tendo mais acesso aos materiais da sala online. O arquivo enviado é a versão completa de um capítulo.

contexto com o curso e ementa e simplicidade de abordagem para os estudantes.

Nos materiais que eu criei em formato de tutoriais, as imagens são capturas das telas que o aluno encontrará no momento que estiver fazendo seu estudo. Entendo que ao olhar essas imagens ele será capaz de identificar o que precisa ser ajustado em suas tela quando comparar com a imagem.

(<https://portal.proetec.com.br/quiz/>) Em introdução à Informática utilizei chave 36839005 (apenas imagens). Em sistemas operacionais utilizei as chaves 62653049 e 11648907 (imagens e vídeos com tradução), utilizei uma apresentação em power point na disciplina de manutenção de hardware (<https://drive.google.com/drive/folders/1GTxq9UfaWScAN3lAdc1NDNdhRtduZgYN?usp=sharing> com imagens e vídeos com tradução). Nos materiais citados foram usadas imagens e/ou vídeos com tradução em libras considerados importantes para o melhor entendimento do conteúdo para o aluno surdo.

usei o máximo de imagens e link de videos mas não me preocupei com a libras. usei fontes grandes e muito texto. entendo que o aluno surdo saiba ler então imaginei ele lendo enquanto eu explicava além de que nas aulas síncronas sempre houve tradutor pra acompanhar a aula.



Como você avalia as imagens que aparecem nos materiais produzidos/utilizados por você?

5 respostas

Não possuem nenhuma adaptação, visto que tudo era traduzido pelo intérprete.

conforme orientação do professor AEE, tentei trazer os temas com exemplos e figuras para um melhor entendimento mas não sei se atendeu por completo à necessidade do aluno por causa do problema de conectividade e limitações da internet.

Acho que são fundamentais para a interpretação.

Adequadas na contextualização do material.

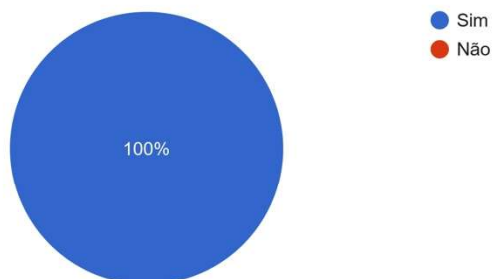
a que havia disponível.. nem boa nem ruim .. a que existia. na informática não temos material didático como em outras disciplinas. é tudo adaptado as vezes criado por nós. Muita captura de tela ou foto feita pelos professores.

Termo de responsabilidade

Autorizo a análise e a publicação das imagens contidas no(s) material(is) didático(s), anexado(s) neste formulário para fins de pesquisa.

 Copiar

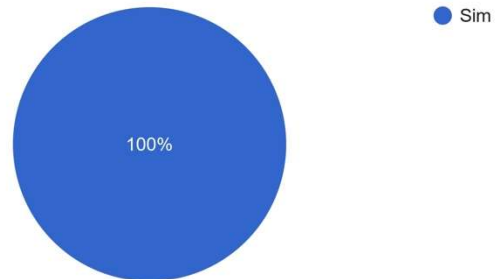
5 respostas



Declaro que as informações acima prestadas são verdadeiras, e estou ciente que assumo a inteira responsabilidade pelas mesmas.

 Copiar

5 respostas



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



ANEXO C – LISTAGEM DE MATERIAIS COLETADOS

DISCIPLINA, TEMA E TIPO DE MATERIAL
Segurança de Redes -Explore a rede- Slides
Manutenção de Hardware 1- Apostila completa
MH1- aula 1- antes de tudo segurança- Vídeo em Libras e português
MH1- aula 1- antes de tudo segurança- Slides
MH1- aula 1- antes de tudo segurança- Resumo e Exercícios
MH1- aula 2 - manusear os componentes- Vídeo em Libras e português
MH1- aula 2 - manusear os componentes - Slides
MH1- aula 2 - manusear os componentes - Resumo e exercícios
MH1- aula 3- alimentação 1- Vídeo em Libras e português
MH1- aula 3- alimentação 1- Slides
MH1- aula 3- alimentação 1-Resumo e Exercícios
MH1- aula 4- alimentação 2-Vídeo em Libras e português
MH1- aula 4- alimentação 2-Slides
MH1- aula 4- alimentação 2- Resumo e Exercícios
MH1- aula 5- fixação- Vídeo em Libras e português
MH1- aula 5- fixação- Slides
MH1- aula 5- fixação-Resumo e Exercícios
MH1- aula 6- fixação HD ssd DVD- Vídeo em Libras e português
MH1- aula 6- fixação HD ssd DVD-Slides
MH1- aula 6- fixação HD ssd DVD- Resumo e exercícios
MH1- aula 7- sata i ii iii- Vídeo em Libras e português
MH1- aula 7- sata i ii iii- Slides
MH1- aula 7- sata i ii iii- Resumo e exercícios
MH1- aula 8- e-sata- Vídeo em Libras e português

MH1- aula 8- e-sata- Slides
MH1- aula 8- e-sata- Resumo e Exercícios
MH1- aula 9- fixação memória RAM- Vídeo em Libras e português
MH1- aula 9- fixação memória RAM- Slides
MH1- aula 9- fixação memória RAM- Resumo e exercícios
MH1- aula 10- painel conexão- Vídeo em Libras e português
MH1- aula 10- painel conexão- Slides
MH1- aula 10- painel conexão- Resumo e Exercícios
Operação de Computadores 2/ O que é Virtualização - Introdução e conceitos básicos - vídeo (material da aula síncrona) https://youtu.be/XD1zI2m9wSU
Sistema Operacional 1- Apostila completa (pdf)
Sistema Operacional 1- aula 1- introdução- Vídeo em Libras e português
Sistema Operacional 1- aula 1- introdução-Slides
Sistema Operacional 1- aula 1- introdução- Resumo e exercícios
Sistema Operacional 1- aula 2-virtualização-Vídeo em Libras e português
Sistema Operacional 1- aula 2-virtualização-Slides
Sistema Operacional 1- aula 2-virtualização-Resumo e exercícios
Sistema Operacional 1- aula 3- sistema operacionais da Microsoft- Vídeo em Libras e português
Sistema Operacional 1- aula 3- sistema operacionais da Microsoft- Slides
Sistema Operacional 1- aula 3- sistema operacionais da Microsoft-Resumo e exercícios
Sistema Operacional 1- aula 4- virtualbox- Vídeo em Libras e português
Sistema Operacional 1- aula 4- virtualbox-Slides
Sistema Operacional 1- aula 4- virtualbox-Resumo e exercícios
Sistema Operacional 1- aula 5- instalação do windows 10- Vídeo em Libras e português
Sistema Operacional 1- aula 5- instalação do windows 10-Slides
Sistema Operacional 1- aula 5- instalação do windows 10-Resumo e exercícios
Sistema Operacional 1- aula 6- área de trabalho- Vídeo em Libras e português

Sistema Operacional 1- aula 6- área de trabalho- Slides
Sistema Operacional 1- aula 6- área de trabalho-Resumo e exercícios
Sistema Operacional 1- aula 7- botão iniciar- Vídeo em Libras e português
Sistema Operacional 1- aula 7- botão iniciar- Slides
Sistema Operacional 1- aula 7- botão iniciar- Resumo e exercícios
Sistema Operacional 1- aula 8- abrindo e fechando programas- vídeo em Libras e português
Sistema Operacional 1- aula 8- abrindo e fechando programas-Slides
Sistema Operacional 1- aula 8- abrindo e fechando programas- Resumo e exercícios
Sistema Operacional 1- aula 9- gerenciamento de arquivos I- vídeo em Libras e português
Sistema Operacional 1- aula 9- gerenciamento de arquivos I- Slides
Sistema Operacional 1- aula 9- gerenciamento de arquivos I- Resumo e exercícios
Sistema Operacional 1- aula 10- gerenciamento de arquivos II- vídeo em Libras e português
Sistema Operacional 1- aula 10/ gerenciamento de arquivos II- Slides
Sistema Operacional 1- aula 10/ gerenciamento de arquivos II-Resumo e exercícios
Segurança de Redes - Códigos maliciosos- conceitos -Slides
Operação de Computadores- Banco de Dados"Cartaz de curso"- Exercícios
Segurança de Redes- Slides
Operação de Computadores 1- vídeo
Operação de Computadores 1- conceitos Excel - Planilha- X1
Operação de Computadores 1- Excel- conceitos- vídeo em português
Arquitetura de Computadores 1 /Apostila completa (pdf/texto linear)-
Arquitetura de Computadores 1 - aula 1/computador pessoal- Videoaula em Libras e português
arq 1- aula 1/ computador pessoal- Slides
arq 1- aula 1/ computador pessoal- Resumo com atividade
arq 1- aula 2/ Hardware e software -Videoaula em Libras e português
arq 1- aula 2/ Hardware e software - Slides

arq 1- aula 2/ Hardware e software -Resumo com atividade
arq 1- aula 3/ Gabinete -Videoaula em Libras e português
arq 1- aula 3/ Gabinete -Slides e Resumo com atividade
arq 1- aula 3/ Gabinete -Resumo com atividade
arq 1- aula 4/ Processador- Videoaula em Libras e português
arq 1- aula 4/ Processador-slides
arq 1- aula 4/ Processador -Resumo com atividade
arq 1- aula 5/ placa mãe -Videoaula em Libras e português
arq 1- aula 5/ placa mãe -Slides
arq 1- aula 5/ placa mãe - Resumo com atividade
arq 1- aula 6/ memória 1- Videoaula em Libras e português
arq 1- aula 6/ memória 1 -Slides
arq 1- aula 6/ memória 1 Resumo com atividade
arq 1- aula 7/ funcionamento do computador- Videoaula em Libras e português
arq 1- aula 7/ funcionamento do computador- Slides
arq 1- aula 7/ funcionamento do computador- Resumo com atividade
Monitoria Napne- Atividade 1/ Boas-vindas e orientações iniciais - Videoaula em Libras e português https://youtu.be/qPFAY2NTBuA
Monitoria Napne- Atividade 1/ Boas-vindas e orientações iniciais- Apresentação em Slides
Monitoria Napne- Atividade 1/ Boas-vindas e orientações iniciais- Atividades (Google Formulário)
Monitoria Napne- Atividade 02/ Ambientação com as plataformas - Videoaula em Libras e português site https://youtu.be/452OayQIK70
Monitoria Napne- Atividade 02/ Ambientação com as plataformas -Atividades (Google Formulário)
Monitoria Napne- Atividade 02/ Ambientação com as plataformas - Apresentação em Slides
Monitoria Napne- Atividade 03/ backup 1ª parte -Videoaula em Libras e português https://youtu.be/19Gwmk36S3s
Monitoria Napne- Atividade 03/ backup 1ª parte -Atividades (Google Formulário)
Monitoria Napne- Atividade 03/ backup 1ª parte -Apresentação em Slides
Monitoria Napne- Atividade 04/ backup 2ª parte -Videoaula em Libras e português- site https://youtu.be/qK6TYvZ4hJk

Monitoria Napne- Atividade 04/ backup 2ª parte - Atividades (Google Formulário)
Monitoria Napne- Atividade 04/ backup 2ª parte -Apresentação em Slides
Monitoria Napne- Atividade 05/ backup 3ª parte -Videoaula em Libras e português https://youtu.be/vowPDzfT1c8
Monitoria Napne- Atividade 05/ backup 3ª parte -Atividades (Google Formulário)
Monitoria Napne- Atividade 05/ backup 3ª parte -Apresentação em Slides
Monitoria Napne- Atividade 06/ backup 4ª parte -Videoaula em Libras e português https://youtu.be/kaEeFtimPHk
Monitoria Napne- Atividade 06/ backup 4ª parte -Atividades (Google Formulário)
Monitoria Napne- Atividade 06/ backup 4ª parte -Apresentação em Slides
Monitoria Napne- Atividade 07/ DNS - 1ª parte - Videoaula em Libras e português https://youtu.be/ErFO41kdGns
Monitoria Napne- Atividade 07/ DNS - 1ª parte - Atividades (Google Formulário)
Monitoria Napne- Atividade 07/ DNS - 1ª parte - Apresentação em Slides
Monitoria Napne- Atividade 08/ DNS/ 2ª parte - Videoaula em Libras e português https://youtu.be/1znGuCs9SOM
Monitoria Napne- Atividade 08/ DNS/ 2ª parte - Apresentação em Slides
Monitoria Napne- Atividade 08/ DNS/ 2ª parte - Atividades (Google Formulário)
Monitoria Napne- Atividade 09/ DNS - 3ª parte -Videoaula em Libras e português https://youtu.be/52MQ9iGAL-I
Monitoria Napne- Atividade 09/ DNS - 3ª parte -Apresentação em Slides
Monitoria Napne- Atividade 09/ DNS - 3ª parte - Atividades (Google Formulário)
Monitoria Napne- Atividade 10/ DNS - 4ª parte - Videoaula em Libras e português https://youtu.be/9Qa57AoMzGU
Monitoria Napne- Atividade 10/ DNS - 4ª parte -Apresentação em Slides
Monitoria Napne- Atividade 10/ DNS - 4ª parte -Atividades (Google Formulário)
Monitoria Napne- Atividade 11/SSD - 1ª parte - Videoaula em Libras e português https://youtu.be/5TCW12DqqmI
Monitoria Napne- Atividade 11/SSD - 1ª parte - Apresentação em Slides
Monitoria Napne- Atividade 11/SSD - 1ª parte - Atividades (Google Formulário)
Monitoria Napne- Atividade 12 /SSD - 2ª parte -Videoaula em Libras e português https://youtu.be/fezNu71Fomk
Monitoria Napne- Atividade 12 /SSD - 2ª parte -Atividades (Google Formulário)
Monitoria Napne- Atividade 12 /SSD - 2ª parte -Apresentação em Slides

Monitoria Napne- Atividade 13/ Processadores - 1ª parte -Videoaula em Libras e português site https://youtu.be/_3w3-9Ch8TI
Monitoria Napne- Atividade 13/ Processadores -Apresentação em Slides
Monitoria Napne- Atividade 13/ Processadores -Atividades (Google Formulário)
Monitoria Napne- Atividade 14/ Processadores - 2ª parte -Videoaula em Libras e português site https://youtu.be/9Chzw0N-oO8
Monitoria Napne- Atividade 14/ Processadores - 2ª parte -Atividades (Google Formulário)
Monitoria Napne- Atividade 14/ Processadores - 2ª parte -Apresentação em Slides
Monitoria Napne- Atividade 15/ Processadores - 3ª parte - Videoaula em Libras e português site https://youtu.be/W7N-8HW1O0
Monitoria Napne- Atividade 15/ Processadores - 3ª parte -Atividades (Google Formulário)
Monitoria Napne- Atividade 15/ Processadores - 3ª parte - Apresentação em Slides
Operação de Computadores 2/ História do Linux- Apostila
Operação de Computadores 2/ Olhar Digital: A história do Linux Vídeo em Libras e português
Operação de Computadores 2/ Breve História do Linux - by Conectiva - Vídeo em Libras e português
Operação de Computadores 2/ Sistema Operacional GNU/Linux -texto
Sistema Operacional 2/ O que é cloud computing? por Red Hat / site e Vídeo em Libras e português site https://www.redhat.com/pt-br/topics/cloud
Sistema Operacional 2/ O que é computação em nuvem? por Microsoft Azure- site https://azure.microsoft.com/pt-br/overview/what-is-cloud-computing/
Sistema Operacional 2/ O que é a computação em nuvem? por Amazon Web Services (AWS)- site https://aws.amazon.com/pt/what-is-cloud-computing/
Operação de Computadores 2/ Introdução à Virtualização por Fábio dos Reis (Bóson Treinamentos)- site http://www.bosontreinamentos.com.br/virtualizacao/introducao-virtualizacao/
Sistemas Operacionais- Fundamentos- Aplicativo QuizClassroomlibras

ANEXO D – CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS MATERIAIS DE VÍDEO E JOGO

N. DA FICHA	DISCIPLINA	ASSUNTO	DURAÇÃO DO VÍDEO EM MINUTOS	LÍNGUA (S)
1	Arquitetura de Computadores	Computador pessoal	5' a 10'	Libras e português
2	Arquitetura de Computadores	Hardware e software	5' a 10'	Libras e português
3	Arquitetura de Computadores	Gabinete	5' a 10'	Libras e português
4	Arquitetura de Computadores	Processador	11' a 16'	Libras e português
5	Arquitetura de Computadores	Placa mãe	11' a 16'	Libras e português
6	Arquitetura de Computadores	Memória 1	11' a 16'	Libras e português
7	Arquitetura de Computadores	Funcionamento do computador	17' a 22'	Libras e português
8	Manutenção de Hardware	Antes de tudo segurança	11' a 16'	Libras e português
9	Manutenção de Hardware	Manusear os componentes	5' a 10'	Libras e português
10	Manutenção de Hardware	Alimentação 1	11' a 16'	Libras e português
11	Manutenção de Hardware	Alimentação 2	11' a 16'	Libras e português
12	Manutenção de Hardware	Fixação	11' a 16'	Libras e português
13	Manutenção de Hardware	Fixação HD / SSD / DVD	11' a 16'	Libras e português
14	Manutenção de Hardware	Sata i ii iii	11' a 16'	Libras e português
15	Manutenção de Hardware	e-sata	5' a 10'	Libras e português
16	Manutenção de Hardware	Fixação memória RAM	5' a 10'	Libras e português
17	Manutenção de Hardware	Painel conexão	11' a 16'	Libras e português
18	Sistema Operacional	Introdução	17' a 22'	Libras e português
19	Sistema Operacional	Virtualização	11' a 16'	Libras e português
20	Sistema Operacional	Sistemas Operacionais da Microsoft	11' a 16'	Libras e português
21	Sistema Operacional	Virtualbox	5' a 10'	Libras e português
22	Sistema Operacional	Instalação do Windows 7	17' a 22'	Libras e português
23	Sistema Operacional	Área de trabalho	11' a 16'	Libras e português

24	Sistema Operacional	Botão iniciar	11' a 16'	Libras e português
25	Sistema Operacional	Abrindo e fechando programas	11' a 16'	Libras e português
26	Sistema Operacional	Gerenciamento de Arquivos I	11' a 16'	Libras e português
27	Sistema Operacional	Gerenciamento de Arquivos II	5' a 10'	Libras e português
28	Monitoria	Boas vindas e orientações iniciais	17' a 22'	Libras e português
29	Monitoria	Ambientação com as plataformas	11' a 16'	Libras e português
30	Monitoria	Backup 1ª parte	mais de 23'	Libras e português
31	Monitoria	Backup 2ª parte	mais de 23'	Libras e português
32	Monitoria	Backup 3ª parte	17' a 22'	Libras e português
33	Monitoria	Backup 4ª parte	11' a 16'	Libras e português
34	Monitoria	DNS - 1ª parte	mais de 23'	Libras e português
35	Monitoria	DNS 2ª parte	mais de 23'	Libras e português
36	Monitoria	DNS 3ª parte	mais de 23'	Libras e português
37	Monitoria	DNS 4ª parte	mais de 23'	Libras e português
38	Monitoria	SSD 1ª parte	mais de 23'	Libras e português
39	Monitoria	SSD 2ª parte	mais de 23'	Libras e português
40	Monitoria	Processadores 1ª parte	mais de 23'	Libras e português
41	Monitoria	Processadores 2ª parte	17' a 22'	Libras e português
42	Monitoria	Processadores 3ª parte	mais de 23'	Libras e português
43	Operação de Computadores	Olhar Digital: A história do Linux	5' a 10'	Libras e português
44	Operação de Computadores	Breve História do Linux	5' a 10'	Libras e português
45	Sistema Operacional	O que é cloud computing?	11' a 16'	Português
46	Sistema Operacional	Introdução à informática	5' a 10'	Libras e português
47	Operação de Computadores	Tutorial de vídeos	5' a 10'	Português
48	Operação de Computadores	Conceitos no Excel	mais de 23'	Português
49	Manutenção de Hardware	Placa mãe	5' a 10'	Libras e português