



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS



INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

**O Planejamento como dispositivo de tecnologia assistiva no Ensino Médio:
agenciamentos possíveis entre professor e intérprete educacional de Libras
na prática pedagógica com alunos surdos**

MANAUS - AM
2024

JÉSSICA AMARAL MORAIS

**O Planejamento como dispositivo de tecnologia assistiva no Ensino Médio:
agenciamentos possíveis entre professor e intérprete educacional de Libras
na prática pedagógica com alunos surdos**

Dissertação de mestrado apresentada como exigência para obtenção de título no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

Linha de pesquisa 3: Tecnologia e inovação para o Ensino de Ciências e Matemática.

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a. MARIA IONE FEITOSA DOLZANE

MANAUS- AM
2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

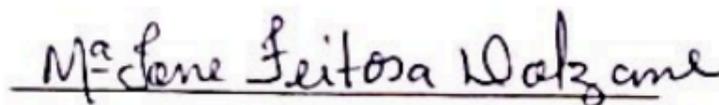
M827p	<p>Morais, Jéssica Amaral</p> <p>O planejamento como dispositivo de tecnologia assistiva no ensino médio : agenciamentos possíveis entre professor e intérprete educacional de LIBRAS na prática pedagógica com alunos surdos / Jéssica Amaral Moraes . 2024 160 f.: il. color; 31 cm.</p> <p>Orientadora: Maria Ione Feitosa Dolzane Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Amazonas.</p> <p>1. Planejamento escolar. 2. Tecnologia assistiva. 3. Surdos. 4. Intérprete educacional. 5. Cartografia. I. Dolzane, Maria Ione Feitosa. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título</p>
-------	---

JÉSSICA AMARAL MORAIS

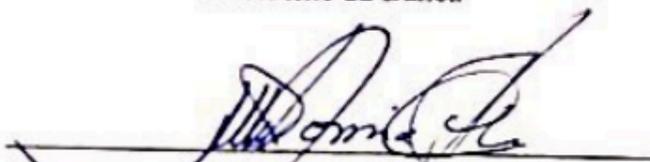
O Planejamento como dispositivo de tecnologia assistiva no Ensino Médio: agenciamentos possíveis entre professor e intérprete educacional de Libras na prática pedagógica com alunos surdos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática/PPG-ECIM da Universidade Federal do Amazonas/UFAM para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

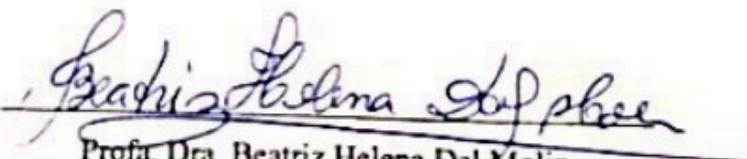
BANCA EXAMINADORA



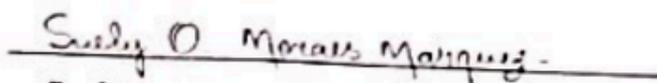
Profa. Dra. Maria Ione Feitosa Dolzane
Presidente da Banca



Profa. Dra. Alberto Nogueira de Castro Júnior
Membro Interno



Profa. Dra. Beatriz Helena Dal Molin
Membro Externo



Profa. Dra. Suely Oliveira Moraes Marquez
Membro Externo

Manaus/AM, 26 de fevereiro de 2024

Dedicatória

Ao meu esposo, Edilson Morais, meu maior incentivador e apoiador da minha formação continuada, sua cumplicidade e amor aliviaram o labor e me encheram de coragem nos momentos mais críticos.

A meu filho, Paulo Ariel, que desde a graduação demonstra compreensão, pelas horas de ausência devido às leituras e produção.

Aos meus pais, que acreditam, torcem e me cobrem em oração.

Agradecimentos

Primeiramente, a Deus, que considero fonte de toda energia, sabedoria e inteligência para lograr êxito em tudo que me proponho a fazer.

A minha família, onde encontro incentivo e motivo para não desistir na busca de um futuro melhor.

Ao MIR Centro Sul, em especial os Pastores Augusto e Márcia Bacovis, que sempre incentivam, acreditam e encorajam o crescimento acadêmico, profissional e espiritual de seus discípulos.

Aos doutores que estiveram nesse processo de formação no PPGECIM UFAM, por partilharem seus saberes de maneira significativa, em especial, à minha orientadora, a prof^a Dra. Maria Ione Feitosa Dolzane, que sempre muito solícita, foi extraordinária nos direcionamentos para produção deste trabalho.

Ao PPGECIM UFAM que me aceitou no programa e me acolheu como discente, oportunizando essa formação que almejava há tempos.

Aos meus colegas de mestrado e os momentos em que partilhamos conhecimentos e crescemos juntos no decorrer das disciplinas, eventos, encontros formais e informais.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM pelo aporte financeiro concedido.

Aos que participaram direta ou indiretamente para que essa jornada fosse possível e exequível, não seria possível citar todos, mas me atrevo a destacar alguns como o gestor, os professores e os Tradutores e Intérpretes de Libras do Colégio Brasileiro Pedro Silvestre em 2023 que toparam colaborar e participar da pesquisa.

A todos esses e os demais que direta ou indiretamente foram importantes nesse processo, minha gratidão.

Resumo

Pensar na escola como um ambiente plural já não é nenhuma novidade, ainda mais em momentos hodiernos em que muito se tem falado sobre a inclusão, o que faz direcionar o diálogo para a problemática da garantia de uma proposta realmente inclusiva. Portanto, visando o planejamento e agenciamentos entre professores e intérpretes educacionais de LIBRAS que esta pesquisa teve como metodologia a cartografia deleuzo-guattariana dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari que apresentam uma outra forma de pesquisar com ênfase no processo e não em objetivos a priori, como uma verdade constante a ser encontrada, isso consiste em deslocar os conceitos dessa filosofia sem tomá-los como verdades absolutas, mas como intercessores que incitam-nos a indagações potentes para além das verdades cristalizadas das representações, nos convocando a criarmos nosso próprio dispositivo singular de pesquisa. É a partir dessa provocação metodológica que perguntamos “Como professores do ensino médio de uma escola estadual de Manaus planejam o atendimento dos alunos surdos de classes inclusivas de modo que possam proporcionar equidade na aprendizagem entre surdos e ouvintes? Nosso objetivo, portanto, foi problematizar sobre o *modus operandi* com que os professores executam os componentes curriculares do Ensino de Ciências e matemática para a classe inclusiva de alunos surdos do Ensino Médio como um dispositivo de tecnologia assistiva, que, através de diário de campo, questionários on-line, feedbacks de oficinas e minicursos na escola, pudemos desenhar o panorama de como se dava o planejamento inclusivo na escola personagem da pesquisa e quais pistas para pensar um dispositivo que melhor suprisse a demanda dos professores e intérpretes que, conseqüentemente, ajudaria no processo educativo dos alunos surdos.

Palavras-chave: Planejamento Escolar. Tecnologia Assistiva. Surdos. Intérprete educacional. Cartografia.

Abstract

Thinking of school as a plural environment is nothing new, especially in today's moments when much has been said about inclusion. This directs the dialogue to the problem of ensuring a truly inclusive proposal. Therefore, having as methodology the deleuzo-guattariana cartography of the French philosophers Gilles Deleuze and Felix Guattari that presents another way of researching with emphasis on the process and not on a priori objectives, this consists of shifting the concepts of this philosophy without taking them as absolute truths, but as intercessors that incite us to powerful questions beyond the crystallized truths of representations, calling on us to create our own singular device of research. It is from this methodological provocation that we ask "How do high school mathematics teachers of a Manaus state school plan to serve deaf students from inclusive classes so that they can ensure equity in learning between deaf and hearing people? Our objective, therefore, was to problematize the modus operandi with which teachers execute the curricular components of Science and Mathematics Teaching for the inclusive class of deaf high school students as an assistive technology device, which, through field diaries, online questionnaires, feedback from workshops and mini-courses at school, we were able to draw an overview of how inclusive planning took place at the research character school and what clues to think about a device that would better meet the demands of teachers and interpreters and, consequently, would help in the educational process of deaf students.

Keywords: School planning. Assistive technology. Deaf. Educational interpreter. Cartography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos, de Flausino da Gama.....	33
Figura 2: Dicionários de LIBRAS.....	34
Figura 3: Foto do Colégio - Lateral.....	71
Figura 4: Sobre como se sente com a presença do IE em sala de aula.....	89
Figura 5: Sobre o planejamento/agenciamento professor.....	91
Figura 6: Planejamento - participação do IE.....	92
Figura 7: Problemáticas no ensino de surdos - estratégias.....	95
Figura 8: Estratégias de ensino - expectativas.....	97
Figura 9: Planejamento - estratégias consideradas.....	98
Figura 10: Comunicação entre professor e aluno vs IE e aluno.....	102
Figura 11: Código Alfanumérico das habilidades BNCC EM.....	111
Figura 12: Atuações pregressas como intérprete e tradutor de Libras.....	113
Figura 13: Problemáticas na atuação do IE.....	115
Figura 14: IE- Problemáticas nos agenciamentos.....	119
Figura 15: IE- reflexibilidade profissional.....	122
Figura 16: IE - anseios pelos agenciamentos com o professor.....	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Categorias de Planejamento Escolar.....	47
Quadro 2: Cronograma de atividades ano 2022.....	72
Quadro 3: Cronograma de atividades ano 2023.....	72
Quadro 4: Cronograma de atividades ano 2024.....	73
Quadro 5: Organização da Análise de conteúdo da pesquisa.....	74
Quadro 6: Perfil de identificação dos personagens professor e IE.....	76
Quadro 7: Competências específicas - Matemática.....	109
Quadro 8: Algumas habilidades específicas - Matemática.....	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Perfil professores do Minicurso - formação.....	83
Gráfico 2: Perfil professores questionário - formação.....	84
Gráfico 3: Perfil professores questionário - formação continuada.....	85
Gráfico 4: Aptidão no ensino de surdos.....	87
Gráfico 5: Convívio com alunos surdos.....	88
Gráfico 6: Agenciamentos/planejamento professor.....	90
Gráfico 7: Agenciamento/planejamento IE.....	90
Gráfico 8: Agenciamento/planejamento professores minicurso.....	91
Gráfico 9: Conhecimento de Libras.....	94
Gráfico 10: Problemáticas no ensino de surdos - sala sem IE.....	95
Gráfico 11: Estratégias/metodologias para o ensino de surdos.....	96
Gráfico 12 e 13: Quem é o responsável pelo aluno surdo?.....	99
Gráfico 14: IE - responsabilidade sobre os alunos surdos.....	101
Gráfico 15: Conhece o PPP da escola?.....	104
Gráfico 16: Alinha o planejamento ao PPP?.....	104
Gráfico 17: BNCC vs planejamento.....	105
Gráfico 18: Plano de ensino vs BNCC.....	107
Gráfico 19: Sobre competências e habilidades da BNCC Ensino Médio.....	108
Gráfico 20: Sobre aptidão na atuação como IE.....	115
Gráfico 21: IE - Acesso prévio aos conteúdos da aula.....	117
Gráfico 22: IE - Estratégias para interpretação em sala	118
Gráfico 23: IE - resistência no ambiente de trabalho.....	120
Gráfico 24: IE - iniciativa nos agenciamentos com o professor.....	121

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Território Imanente da pesquisa.....	66
Mapa 2: Reterritorialização do Plano Imanente da Pesquisa.....	70
Mapa 3: Minicurso.....	78
Mapa 4: Categorias de Análise dos questionários.....	79
Mapa 5: Perfil dos 5 professores.....	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CDE – Coordenadoria Distrital de Educação
CEE- Conselho Estadual de Educação
CETAM – Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
CNE – Conselho Nacional de Educação
EM – Ensino Médio
FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
IE - Intérprete Educacional
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
L1 - Primeira Língua ou Língua materna
L2 – Segunda Língua TILSP – Tradutor e Intérprete Educacional de LIBRAS e Língua Portuguesa
MEC – Ministério da Educação
MTC – Metodologia do Trabalho Científico
PAEE - Público-Alvo da Educação Especial
PcD – Pessoa com Deficiência
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGECIM – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática
PPP- Projeto Político Pedagógico
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Desporto
TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento
TILSP – Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa
TOD – Transtorno Opositor Desafiador
UC - Unidade Curricular
UFAM – Universidade Federal do Amazonas

Sumário

INTRODUÇÃO	14
SEÇÃO 1: O PLANEJAMENTO NA PERSPECTIVA RIZOMÁTICA	27
1.1 Pensando com platôs de Inclusão.....	27
1.2 Plano Histórico e Conceitual sobre deficiência.....	28
1.3 Políticas Públicas Brasileiras de Inclusão Escolar: entendendo as multiplicidades dos Surdos	32
1.4 A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.....	35
1.5 Planejamento como Dispositivo de Tecnologia Assistiva na educação de Surdos: um rizoma de possibilidades.....	37
1.5.1 E o que vem a ser um dispositivo?.....	39
1.6 Uma visão convencional do Planejamento.....	40
1.7 Visão crítica da organização do trabalho pedagógico.....	42
1.8 Níveis de Planejamento.....	43
1.9 Visão tradicional.....	44
2 Visão contemporânea.....	45
3 Planejamento de ensino.....	46
SEÇÃO 2: A PERFORMANCE DO PROFESSOR, DO IE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM SURDOS E OS AGENCIAMENTOS DOS SABER	51
2.1 Formação do Intérprete de Libras.....	54
2.2 O Intérprete Educacional.....	57
SEÇÃO 3: PLANO METODOLÓGICO	60
3.1 Mapa pesquisa-intervenção: traçados de possibilidades.....	60
4 Plano de Apresentação do Movimento Ético-Político-Pedagógico da Pesquisa....	71
5 Organização da Análise de Conteúdo.....	73
6 Personagens da Pesquisa.....	75
7 Instrumentos para o processo de produção do conhecimento.....	77
8 Categorias de Análise.....	79
8.1 Dos questionários.....	79
8.2 Dos documentos.....	80
SEÇÃO 4: DISCUSSÃO DO PROCESSO	81
4.1 Os professores.....	83
4.2 O PPP- Projeto Político Pedagógico da escola.....	103
4.3 A BNCC.....	106
4.4 Intérpretes Educacionais de Libras da escola.....	112
CONSIDERAÇÕES: DEVIRES ALHURES DE UM MAPA POR DESENHAR	124
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICES	138

INTRODUÇÃO

1. PROBLEMA E CONTEXTUALIZAÇÃO

Vivemos em um contexto em que a legislação tem dado mais importância às necessidades da comunidade surda e a temática da inclusão já não é mais novidade. O que faz direcionar o diálogo para a perspectiva do “como” asseverar, nesses espaços, uma proposta realmente inclusiva, uma vez que a inclusão é um direito garantido a todos por intermédio de vários documentos formais como a Declaração de Salamanca (1994), que orienta a respeito da educação inclusiva no cenário mundial.

No Brasil temos a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que versa sobre Educação Especial, o Programa de Complementação aos Atendimentos Educacionais Especializados às Pessoas Portadoras de Deficiência, o Plano Educacional de Educação Especial e decretos como o Decreto nº 2.208/97, que regulamenta a LDB; o Decreto nº 3.298/99, regulamentando a Lei nº 7.853/89, da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, dentre muitos outros que legitimam as discussões sobre a política de inclusão e regulamentam sobre a educação de Surdos, que é o foco desta pesquisa.

Para os efeitos da Lei n.12.796 de 4 de abril de 2013, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional (alterando a Lei n.9394/96), Art. 4º, ponto 3, a educação especial é a modalidade de educação escolar especializada, oferecida gratuitamente e preferencialmente na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, portanto, diante das normativas acima mencionadas, é possível entender que a inclusão é uma vereda sem volta, posta pela legislação específica e que a cada inscrição de aluno feita, cada concurso para novos profissionais especializados requerem da escola um outro desenho de atendimento e, conseqüentemente, uma mudança no planejamento dos professores para além do plano comum.

Tal mudança na legislação requer um novo olhar para as práticas de inclusão que possa abrigar efetivamente esses alunos, alargando seu território, a partir da desterritorialização das representações impostas e cristalizadas, não só pela estrutura homogeneizadora do sistema, como também pela falta de formação e

consequente ignorância das necessidades advindas dessas mudanças ao atendimento à inclusão legislada, criando um plano imanente¹ a cada contexto dado, plano esse que evoca a vida pela diferença como um indefinido, neutro, singular, campo de desejos², desejo criador e não de falta, na e pela multiplicidade em sala de aula, considerando aqui diferença e multiplicidade pela perspectiva de Deleuze que concebe que sujeito e mundo são o mesmo, logo, sujeito e objetos são co-criadores em um plano (Deleuze e Guattari, 2011).

2. MOTIVAÇÃO

Após experiência como professora de matemática no ensino fundamental e médio e também como tradutora e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa- TILSP em sala de aula inclusiva, deparei-me com algumas dificuldades no que tange aos agenciamentos de saberes no território da tradução de disciplinas do currículo escolar, atividades planejadas e executadas pelos professores em sala, a realidade da interpretação educacional.

O território imanente da pesquisa começou a ser desenhado desde o momento em que me percebi parte de um ambiente onde as forças, os afetos, potências emergem transformando a mim e o que estava ao meu entorno.

Quando ainda graduanda do curso de licenciatura plena em Matemática na UFAM, pude escolher em ter uma experiência que posteriormente seria uma das linhas de tensões para este projeto, a imersão no território da educação inclusiva por meio da solicitação de disciplina optativa de LIBRAS B, sigla IHP123, 4 créditos e carga horária 60.

Na época, ano de 2012/2, a disciplina ainda não era posta como obrigatória no curso, mesmo após o Decreto n. 5.626 de 2005, Art. 3º onde a “Libras é componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior (todas as licenciaturas), e nos bacharelados em fonoaudiologia”, com objetivo mais na conscientização de uma

¹ O plano de imanência é um gigantesco tear, que faz e desfaz o pensamento.

² Para Deleuze, o desejo não é falta, é produção! Não é carência, mas excesso e transbordamento: é através do desejo que podemos expandir nossa existência, nos afirmarmos. Aqui, o desejo é um desejo que cria vida, que move, que impulsiona a criatividade e a realização. O resultado dessa produção é nossa existência. Sem o desejo, nada mudaria.

realidade inclusiva no campo da licenciatura, sem a pretensão de aprofundar conhecimento linguísticos.

Essa foi uma das últimas disciplinas cursadas para formação em licenciatura em matemática, porém foi determinante na decisão para cursar uma nova graduação ainda na área da educação. Em 2014 comecei a cursar a licenciatura em Letras Libras na UFAM, fazendo parte da primeira turma do curso na modalidade presencial no Estado.

Foi uma jornada de muita construção e desconstrução de conhecimentos, bem como, consolidação de outros por meio dos cursos de formação continuada Lato Sensu em Docência Universitária e Educação Especial e Inclusiva na CENSUPEG Manaus (2018) e em LIBRAS na UNIASSELVI Manaus (2021), forjando um olhar sensível e atento à problemática posta nesse projeto.

Antes da sala de aula inclusiva, tive a experiência como instrutora em Cursos de formação no CETAM – Centro de Educação Tecnológica do Amazonas, ministrando aula para o curso de Libras, nível Básico e intermediário em modalidade presencial. Também para o curso Técnico de Tradutores e Intérpretes de LIBRAS para alguns municípios do interior do Amazonas, na modalidade on-line.

Em 2020, aprovada no Processo Seletivo Simplificado da SEDUC-AM no enquadramento funcional como Professora de Libras, com carga horária de 20h, a primeira experiência em sala de aula inclusiva foi na 1ª série do Ensino Médio, como tradutora e intérprete para 1 aluna surda.

Essa aluna foi um presente para uma recém-formada ávida para traduzir e interpretar, apesar da insegurança que qualquer iniciante em sua área de formação vive. Saber que poderia ajudá-la e ser peça fundamental para sua formação básica me preenchia de uma responsabilidade que me impulsionava sempre a pesquisar meios de ajudá-la a compreender os conteúdos do currículo.

Esse senso de responsabilidade impelia-me, mas, ao mesmo tempo foi me fazendo perceber que, como tradutora e intérprete de LIBRAS, suprir tais necessidades estava além do que permitia a minha função e que não parecia correto me preocupar com essa problemática sozinha, uma vez que muitos outros casos ocorriam em diversas escolas.

Sentia falta de um tempo para planejar juntamente com os professores das disciplinas do currículo as estratégias para melhorar o ensino, permitindo o aproveitamento dos conteúdos. Dentre elas, estava a simples necessidade de conhecer com antecedência qual seria o assunto abordado em sala de aula, para meu preparo como tradutora e intérprete, uma vez que não somos sabedores de todos os sinais³ próprios de outras áreas de formação.

Para desenvolver um bom trabalho na sala inclusiva, o intérprete de sinais precisa pesquisar e se organizar, antes do início das aulas, uma vez que não possui a formação científica de todas as áreas do currículo escolar para dominar cada sinal específico na língua brasileira de sinais.

É necessário estudar para que sua atuação não se baseie em sinais provisórios que culmine numa comunicação estreitada pela inabilidade técnica em traduzir e interpretar, de modo eficiente e sem comprometer a comunicação entre as partes interessadas, os conceitos complexos e abstratos das diferentes áreas e, como consequência disso, também comprometer a aprendizagem dos alunos surdos, privando-os de seu direito à educação (Franco, 2021).

Foi nesse território dinâmico e desafiador que emergiu a necessidade de pensar para além do estabelecido pela legislação, para além do imprevisto, mas pensar a partir do 'desejo' de um planejamento rizomático, em rede, que permita ações cooperativas por ser aberto.

Para isso, é necessário a concepção de uma escola como ambiência dinâmica, resultante da inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola. Para tal, é necessário desterritorializar sua concepção para além de listas de temas de estudos previstos, avançando para incorporar o currículo genuíno, desenvolvido no cotidiano pedagógico, o qual é constituído por conhecimentos, metodologias, tecnologias, linguagens, recursos, relações sociais e pedagógicas criadas na ação educativa e em constante mudança.

É necessário problematizar sua prática com vistas à formação de sujeitos autônomos e cooperativos, acolhendo sem hierarquias a Língua Brasileira de Sinais

³ Combinação de movimentos das mãos e de pontos de articulação no próprio corpo humano ou no espaço onde esses sinais são feitos que combinados geram o sistema linguístico da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

- LIBRAS em conexão com a Língua Portuguesa, para juntas, através do professor ministrante e do intérprete, garantirem uma comunicação eficiente dos diferentes componentes curriculares aos alunos surdos.

No sentido de constituir uma ambiência imanente de inclusão que não seja imposta por uma estrutura dura homogeneizadora, mas que possa nascer no seio desejante daqueles que acolhem a diferença na perspectiva de alcançar também a qualidade de ensino, sem perdas curriculares no que tange às propostas da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, no que concerne às condições linguísticas e relações sócio educacionais (Lacerda e Lodi, 2009).

A língua oficial dos surdos brasileiros é a LIBRAS reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, onde no Capítulo 6, Art. 22, é previsto que as instituições de educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de escolas bilíngues ou escolas comuns, abertas a alunos Surdos e ouvintes, para o ensino fundamental, com docentes cientes da singularidade linguística dos alunos surdos.

Esse mesmo decreto dispõe sobre a obrigatoriedade da inserção da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação para professores (veja nas minúcias no Cap. 2, Art. 3º, § 1 do decreto) já promovendo, nesse processo, a sensibilização desses futuros professores de sala inclusiva quanto a possibilidade de receber um aluno surdo em sala regular.

Considerando os resultados preliminares já publicados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) do censo escolar 2022, tem-se um pouco mais de 180 mil estudantes matriculados em Educação Especial no Ensino Médio (incluindo médio integrado e normal magistério, em regime parcial e integral) em escolas municipais e estaduais em todo território brasileiro, dentre os quais 2.387 são do Amazonas.

Comparando com o censo escolar de 2023, houve um crescimento considerável desse público às escolas públicas em todo território brasileiro, com um pouco mais de 201 mil estudantes matriculados em Educação Especial no Ensino Médio (incluindo médio integrado e normal magistério, em regime parcial e integral)

em escolas municipais e estaduais, dentre os quais 1.474 são do Amazonas, mostrando um cenário de diminuição na nossa região.

E apesar de parecer uma quantidade inexpressiva, ela representa o público da educação especial, se considerarmos que há poucos anos o professor não se preocupava tanto em se deparar com um aluno especial em sua sala regular, nem em repensar um planejamento dentro dessa possibilidade.

Isso requer mais do que um ingênuo romantismo de se ter alguém com especificidades para aprender e abnegação de alguns profissionais em se especializarem para tais abordagens. Exige um real comprometimento em pensar o planejamento pedagógico como um dispositivo de tecnologia assistiva, fomentando ações e estratégias a uma comunicação cada vez mais eficiente e, ao mesmo tempo, à criação de materiais didáticos especializados e demais recursos para atuação docente (Oliveira, 2022).

No cumprimento dos créditos no Programa, aprendi com a epistemologia que fazer pesquisa é superar o pensar habitual de nossa cotidianidade humana, já com os teóricos Deleuze e Guattari, aprendi que o pensamento é, não só uma força que nos atravessa, como também, uma matéria que nos move que nos tensiona e nos entrecruza (Deleuze e Guattari, 1995).

Para os filósofos franceses, ministrar uma aula é o mesmo que pôr a 'matéria pensamento' em movimento. Portanto, na perspectiva dos filósofos da diferença, um professor, um filósofo, um pedagogo ou um intérprete não são sábios de suas áreas em quem se deve depositar uma falsa impressão de que são a fonte dos conhecimentos avançados e somente eles detêm o saber maior. Um pensador da filosofia da diferença não atribuirá tanta vaidade assim ao seu papel. Mas, se permite ser um determinado ponto de um rizoma, facilitando a outros serem também atravessados por outras forças e processos, deixando que outros se liberem nestas.

Dessa maneira, foi pensando com a filosofia da diferença, produzindo tensões entre o território empírico da pesquisa, o percurso de produção intelectual durante as leituras e discussões realizadas, onde fui entendendo que a pesquisa como um processo a ser acompanhado é impossível de ser previsto, antecipado e

provocado. Desse modo, para acompanhar e viver o processo de pesquisa é que apresentamos a seguinte problemática:

Como professores e intérpretes concebem e constroem o planejamento dos componentes curriculares do Ensino de Ciências e Matemática para a classe inclusiva⁴ de alunos surdos de uma escola de Manaus?

Entendemos que o aluno surdo cursando o Ensino Médio, embora tenha o auxílio do tradutor-intérprete de Libras, precisará desenvolver habilidades e competências que serão necessárias à vida, a exemplo dos vestibulares, uma vez que segundo a BNCC, todo aluno deverá realizar seu itinerário formativo como proposto pelo Ensino Médio - EM. Diante disso, apresentamos os seguintes desdobramentos a essa problemática:

A exemplo das disciplinas obrigatórias de ensino de Ciências e Matemática, no Ensino Médio, que sentidos são dados pelos professores e intérpretes das classes inclusivas ao *planejamento dos componentes curriculares*, elaborado e utilizado na escola estadual do Colégio Brasileiro Pedro Silvestre?

É possível que exista algum tipo de ideologia (ouvintista ou não) ou intencionalidade inerentes ao planejamento dos componentes curriculares do Ensino Médio?

Seria possível apontarmos pistas à criação de planejamentos que funcionem como tecnologia assistiva, no sentido de um devir-escola conectada com a diferença e com a inclusão social da comunidade surda?

Seria possível a implementação de intercessores comunicativos, informacionais e tecnológicos ao desenvolvimento de práticas pedagógicas viáveis ao planejamento de classes inclusivas efetivas de modo experimental na escola?

3. JUSTIFICATIVA

Atuar como professor ministrante de classe inclusiva com surdos requer mais que empatia, boa vontade e um intérprete de LIBRAS. Vivenciar a cultura surda e ter o domínio da LIBRAS são processos basilares para um ensino eficiente e uma

⁴ Classe inclusiva - Quando uma turma (classe, sala de aula) recebe no seu rol de matriculados um aluno com necessidades especiais. Classe inclusiva de surdos - quando a turma tem surdos juntamente com alunos ouvintes.

aprendizagem de qualidade dos alunos surdos. No entanto, pesquisas mostram que essa não é a realidade das escolas brasileiras, muito menos das escolas estaduais de ensino médio da cidade de Manaus (Vilhalva, 2004).

Dados apontam que o intérprete de LIBRAS além de dominar a língua brasileira de sinais, também é atuante na comunidade surda, muitas vezes, é parente, amigo próximo, ou tem cônjuge surdo, fazendo desse profissional um conhecedor profundo da cultura surda (Luck, 1994); (Miorando, 2006).

Esses dados podem convergir para a ideia de que há uma potencialidade (devir) na relação de trabalho entre o professor ministrante de classe inclusiva e o intérprete de sinais nesse ambiente. Embora, não seja o que vem sendo apontado pelas pesquisas e experiências relatadas por ambos os lados. O que se tem são relatos e dados de que a proposta de inclusão dos alunos surdos em classe regular, tem fracassado justamente porque a Escola ignora os aspectos culturais e linguísticos diferenciais do aluno surdo (Miorando, 2006).

Há ainda um mito de que todo intérprete consegue traduzir as aulas de modo eficaz, portanto, a escola e o professor ministrante não precisariam se envolver nessas questões. Andreis-Witkoski (2015) nos indica uma pista mostrando que os equívocos, por falta de conhecimento do professor ministrante e toda comunidade escolar, podem atrapalhar a aprendizagem. Um desses equívocos é inferiorizar a libras achando que ela não pode comunicar abstrações.

No entanto, como escrevem pesquisadores da área, [...] “vários estudos concluíram que as línguas de sinais expressam conceitos abstratos. Pode-se discutir sobre política, economia, matemática, física e psicologia em uma língua de sinais, respeitando-se as diferenças culturais” (Quadros e Karnopp, 2007, p. 31).

Diante disso, não é nossa intenção nos aprofundar nas questões linguísticas nessa pesquisa, mas o assunto, de qualquer modo, atravessa nossas discussões e não poderemos deixar de refletir sobre essa questão, pois Giroletti (2017, p. 142) afirma que “[...] há certo mito de que todos os intérpretes podem traduzir qualquer coisa”, mas não é bem assim, os intérpretes precisam ter uma visão didática e metodologia apropriada ao processo de ensino e aprendizagem de qualquer

disciplina, principalmente, nas áreas abstratas, como é a matemática, a física ou química.

O fato de uma pessoa ser ouvinte não a habilita naturalmente a ser professor de Língua Portuguesa. O mesmo ocorre com o intérprete de LIBRAS. O fato de ser habilitado como usuário da língua de sinais não o faz dotado de conhecimentos específicos de cada área ou componente curricular.

O Amazonas é carente de intérpretes de Libras assim como em muitas regiões do Brasil. É necessário agir. Não podemos continuar com justificativas de que trabalhamos com o que temos. É necessário reinventar novas práticas nesse território, ou então, criar outras práticas que possam inaugurar novos caminhos ao atendimento da comunidade surda que também tem seus direitos assegurados na lei de letra (morta). Precisamos dar vida a uma legislação esquecida, desacreditada.

A interdisciplinaridade é uma pista mapeada como um território a ser anexado a essa pesquisa que envolve práticas de classes inclusivas com surdos, pois a visão que se tem ainda nas escolas de ensino médio em Manaus é o ensino baseado em diversos compartimentos ou disciplinas que dão relevo a algumas áreas consideradas mais privilegiadas.

Esse olhar compartimentalizado, conseqüentemente, classifica e valoriza os profissionais/professores das áreas das exatas, herança negativa do positivismo no currículo escolar, que considera como verdade absoluta o material didático empregado nas escolas e que considera os conteúdos, as perguntas e as respostas necessárias para o conhecimento integral dos alunos, dando um tratamento homogêneo aos alunos, desconsiderando a diferença de um grupo menor de educandos (Nascimento, 2021).

Para tanto, Luck (1994, p. 54) comenta que “a superação da fragmentação, linearidade e artificialização, tanto do processo de produção do conhecimento, como do ensino, [...] é vista como sendo possível, a partir de uma prática interdisciplinar”, transdisciplinar e transversal.

Nesse estudo, aqui proposto, apostamos no planejamento-rizoma, ou seja, multidisciplinar, que possa funcionar como um dispositivo de tecnologia assistiva,

trazendo para essa discussão as relações de disciplinaridade que são organizadas em cinco núcleo distintos, a saber: a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade, a pluridisciplinaridade e a polidisciplinaridade, buscando nesse território, pistas para pensar um planejamento que possa integrar as diferentes áreas na classe inclusiva com os conhecimentos da área do intérprete, aplicando o que prevê os documentos oficiais sobre esse tipo de planejamento (Cordioli, 2002).

É necessário que a classe inclusiva seja um corpo movente de forças no sentido de alcançar a todos que ali foram colocados, mas não incluídos. Nessa perspectiva abordaremos o conceito de interdisciplinaridade pelo viés da Filosofia da diferença representada por Gilles Deleuze e Félix Guattari que, segundo Pombo (2003), defende que a interdisciplinaridade deve passar por uma articulação entre as questões da ciência, da ética e da política, em uma espécie de atravessamento de universos que sempre se pensaram como diferentes, não apenas no interior da ciência, mas na relação da ciência com a ética individual e com a política geral.

Por essa jornada assim se configurar, num plano imanente de possibilidade acerca de saberes que permeiam a educação e o planejamento inclusivo, problematizações sobre os personagens que nele atuam e a importância que se tem em trilhar caminhos de discussão sobre surdos na sala inclusiva, é que esta pesquisa se fez relevante.

Com um grande significado para a comunidade surda no que tange a luta pela efetividade de um espaço de construção de saber propício e eficaz nas escolas regulares, já que estes estão, maior parte, de seu percurso de formação básica nessas escolas e não em escolas especiais.

Não obstante, se mostra muito pertinente a discussão no meio acadêmico haja vista ser o lugar onde é gerado o futuro professor que atuará direta ou indiretamente com o aluno surdo nas instituições de ensino, e que haverá de requerer habilidades e competências teóricas e práticas para planejar e olhar para este aluno com todas as suas diferenças, das quais, uma das principais é a linguística, pelo fato da comunicação ser em uma língua em modalidade diferente da maioria dos alunos ouvintes, uma língua menor⁵.

⁵ Língua menor – conceito deleuzo-guattariano para expressar uma literatura menor ao discutir a obra Kafka em que nela está contido o germe de sua “língua menor”, sem levar ao pensamento simplista de inferioridade de

Destacamos ainda que em meio a relevância e ineditismo que um estudo com Intérprete e professores ministrantes de classe inclusiva se dá no *entre*⁶, ocorrendo não no universo problemático do professor ministrante, nem do intérprete, mas pelo meio: o planejamento.

4. OBJETIVOS

Geral

Explicitar e analisar criticamente o planejamento dos componentes curriculares do Ensino de Matemática para a classe inclusiva de alunos surdos, tendo em vista o levantamento de indicadores à elaboração de um planejamento como dispositivo de tecnologia assistiva à inclusão com equidade.

Específicos

- Descrever e explicitar os sentidos e pretensões formais do Planejamento dos componentes curriculares das classes inclusivas de ensino médio, em análise, elaborado e utilizado na escola, com base em suas fontes documentais e normativas;
- Analisar criticamente a intencionalidade e ideologia ouvintistas inerentes ao planejamento dos componentes curriculares, com fundamentação na abordagem crítica da Educação de Surdos;
- Com base na análise, articular pistas à criação de planejamentos que funcionem como tecnologia assistiva, no sentido de um devir-escola conectada com a diferença e com a inclusão social da comunidade surda do Colégio Brasileiro Pedro Silvestre.
- Apresentar *intercessores*⁷ de informação, comunicação e tecnologias ao desenvolvimento de práticas pedagógicas viáveis ao planejamento de classe inclusivas efetivas de modo experimental na escola.

uma língua ou à superposição de uma a outra, quando propõem uma “língua menor” faz pensar na pluralidade da linguagem constituindo-se em uma conjunção de fluxos de desterritorialização. (DOLZANE, 2022) informação das aulas.

⁶ “É que o começo não começa senão **entre** dois, *intermezzo*” (DELEUZE. GUATTARI. *Mil platôs*, vol. 4)

⁷ Os Intercessores de Deleuze, são os mobilizadores do pensamento – e aqui quem nos mobilizou foi ele mesmo – e a partir deles é que se criam problemas e, certamente, soluções ou novos problemas. Sem os Intercessores, segundo essa lógica, o pensamento não age, não inventa, não cria.

- Propor a integração de acadêmicos surdos da Universidade para realização de atividades integrativas de curto, médio e longo prazo na escola, com vistas ao planejamento e implementação da proposta.

5. DESENHO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de ensino regular do Estado do Amazonas, localizada no Centro de Manaus, com histórico de matrículas e frequência de alunos surdos no Ensino Médio. Também contou com a atuação de tradutores e intérpretes de LIBRAS.

Para conseguir os registros necessários que desenharam esse plano imanente, em termos metodológicos, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa a partir do método cartográfico como proposta ético-estético-política, entendendo que a pesquisa nesse horizonte se forja no ato de pesquisar, no encontro com o outro, com as leituras, com o campo da pesquisa, no acompanhar do processo (PASSOS; BARROS, 2015).

Diante disso, a movimentação aconteceu por meio de participação interativa no território da pesquisa, observação, análises de conteúdos e entrevistas, tudo isso, a partir de bibliografias que problematizam acerca de planejamento pedagógico em seus diferentes níveis (macro e micro) estruturais e, ainda, o planejamento inclusivo, buscando agenciamento no conceito de interdisciplinaridade; Educação de Surdos, formação de professores e Base Nacional Comum Curricular - BNCC para o Ensino Médio.

Tendo como personagens principais, a priori, os professores de Matemática e o(s) Tradutor(es) e Intérprete(s) de Libras da(s) sala(s) da 2ª série do Ensino Médio, os conteúdos dispostos nos planos de ensino e sinais⁸ nas disciplinas de ensino de Matemática.

Na primeira seção encontraremos a descrição e explicitação formal dos significados e pretensões do Planejamento dos componentes curriculares, bem como, das classes inclusivas de ensino médio, em análise. Além disso, as pistas

⁸ Os sinais são as representações gesto-visuais das palavras para uma comunicação eficaz com o surdo. E precisam obedecer a certos parâmetros que são comparados aos fonemas e às vezes aos morfemas (FELIPE, 2007).

sobre as bases de educação de Surdos, e as práticas pedagógicas de ensino para este público, considerações sobre construção do conhecimento na perspectiva do Surdo. Nesta seção, autores como Deleuze e Guattari (2011) serão trazidos, Skiliar (2019), Tardif (2014), Quadros (2008), Strobel (2016), dentre outros.

Na segunda seção, a performance do professor, do Intérprete educacional de LIBRAS na prática pedagógica com alunos surdo e os agenciamentos dos saberes serão abordados em torno de conceitos como saber, intérprete e prática pedagógica. Ainda nesta seção, documentos oficiais e constitucionais serão trazidos que dispõem sobre a atuação e formação do profissional tradutor e intérprete de LIBRAS, autores como Oliveira (2022), Lacerda e Lodi (2009), entre outros.

Na última seção, o coletivo de forças como plano da experiência cartográfica: construindo um dispositivo para pensar a realidade dura da tradução, traremos os 'rascunhos', ensaios feitos na pesquisa interativa através dos sinais cartografados no ensino de Matemática, o uso destes pelo Intérprete Educacional (IE) e as adaptações necessárias ao contexto escolhido.

Em toda a trajetória (inter e extra) textual desta pesquisa, esperamos, sem deduzir devires, uma vez que pode direcionar a novas perspectivas e descobertas no plano, vislumbrar as pistas de como vem acontecendo o planejamento inclusivo e seus apontamentos dependendo de sua eficácia e garantia de um ambiente onde pode ser possível asseverar o cumprimento das legislações e decretos que dispõem sobre educação de surdos e um bom rendimento de ensino dos componentes curriculares propostos pelo plano das disciplinas.

Seção 1: O planejamento na perspectiva rizomática⁹

1.1 PENSANDO COM PLATÔS¹⁰ DE INCLUSÃO

A conquista de uma boa base legal por meio das políticas de inclusão em relação à escolarização do público-alvo da Educação Especial (PAEE)¹¹ está em território de consolidação, haja vista algumas leis e decretos estejam em prazos de adequação nas instituições de ensino.

As reflexões voltam-se para a possibilidade objetiva e real da escolarização do PAEE em ambiente regular de ensino junto aos seus pares, o que reforça a ideia de um planejamento educacional desenhado pensando na individualidade de cada aluno especial a fim de romper com o paradigma da exclusão, incorporado no movimento de inclusão nos contextos escolares.

Esse movimento vem acontecendo desde 1990 em território brasileiro por meio de diretrizes que assumem um papel conceitual na sociedade e que cobram a garantia de inclusão de pessoas com deficiência à educação. Em 1994, na Declaração de Salamanca, diversos países reviram seus sistemas de ensino objetivando alcançar esse público seletivo, não apenas em termos patológicos, mas também sociais e outros aspectos, como

[...] crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 3).

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) assevera a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos sistemas regulares de ensino, sendo esses considerados como PAEE.

Uma reflexão sobre o que é deficiência em seu aspecto conceitual construído socialmente ao longo da história se faz necessária para melhor discussão e compreensão do processo de inclusão escolar dessas pessoas e percepção do

⁹ Um rizoma é feito de platôs. Um platô está sempre no meio, nem início nem fim (Deleuze e Guattari, 2011, p.32).

¹⁰ Chamamos "platô" toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma (Deleuze e Guattari, 2011, p.34).

¹¹ Utilizou-se denominação do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) a qual define o público-alvo como alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008, p. 14).

plano cultural sobre as ideias de diferenças e identidades que se vislumbram por tanto tempo de maneira equivocada.

1.2 PLANO HISTÓRICO E CONCEITUAL SOBRE DEFICIÊNCIA

“Há palavras que ferem como espada, mas a língua dos sábios traz a cura”
Provérbios 12:18 (Bíblia NVI, 2001).

Pensar que a forma como comunicamos verbalmente são apenas palavras, questões semânticas e não tem ‘poder’ para transformar realidades impostas socioculturalmente é um equívoco que precisa ser reparado também nesses planos da sociedade, ainda mais se falando de expressões populares que promovem preconceitos, estigmas estereótipos e ressaltam ainda mais as diferenças pejorativamente.

As terminologias sobre deficiência sofreram muitas alterações nos diversos documentos que tratam sobre inclusão, direitos humanos e educação especial. Problematizando, alguns termos como saúde, doença, normalidade, anormalidade, foram associados às pessoas com deficiência trazendo consigo algumas concepções sobre o que é deficiência influenciando nas expectativas e nas relações destes (Sasaki, 2002).

Em se falando de concepções sobre deficiência, existiram segundo Gugel (2007), em diferentes eras, formas distintas de conceber e lidar com essas pessoas. A autora aborda um contexto histórico perpassando pelo Egito antigo, Grécia, Roma, Idade Média e Moderna.

No Egito antigo, segundo seus escritos arqueológicos, há evidências de que a pessoa com deficiência integrava diferentes classes sociais, suas condições físicas não eram impeditivo para cumprir suas ocupações, como por exemplo, oferecer os sacrifícios aos seus deuses e seus ofícios como músicos, porteiros e artesãos (Gugel, 2007).

Na Grécia, a perspectiva já era outra. Em escritos de grandes pensadores como Platão e Aristóteles, existem registros de censos para planejamento de eliminação dos “disformes”, seja por exposição, abandono, expulsão ou morte por lançamento do alto de montanhas da região (Gugel, 2007).

Em Roma, de forma semelhante, os que nasciam com alguma deficiência aparente tinham destino traçado por morte por afogamento, abandono e exploração, seja escrava ou para entretenimento dos nobres. Foi nessa mesma época que surgiu o assistencialismo cristão às classes menos favorecidas e aos desprezados por sua condição física limitada, seja por deficiência, penalidades imputadas pela Constituição romana ou por acidentes nas batalhas (Gugel, 2007).

Um período de extrema ignorância e precariedade após o fim do Império Romano e a queda de Constantinopla, a Idade Média perpetua ainda a ridicularização e desprezo pelas pessoas com deficiência, consideradas pelos supersticiosos como amaldiçoadas. No entanto, esse período também é marcado por um feito do rei Luis IX (1214 - 1270), que construiu o primeiro hospital para pessoas cegas: o Quinze-Vingts - em menção aos 300 cavaleiros que tiveram seus olhos vazados em batalha (Gugel, 2007).

Na Idade Moderna, já se vislumbra uma mudança significativa nas abordagens ao sujeito com deficiência e sua educação, mesmo contra todas as expectativas da sociedade na época.

Estudos e Invenções revolucionários como um código para ensinar pessoas surdas a ler e escrever desenvolvido por Gerolamo Cardamomo que posteriormente foi aperfeiçoado por Ponce de Leon para ensino por sinais, o alfabeto em sinais e os escritos sobre ensino de surdos de Juan Bonet que condenavam os métodos abusivos usados pelos instrutores da época.

A criação do BRAILLE, no século XIX, foi desenvolvida inicialmente por Charles Barbier para ser um código de comunicação noturna entre militares em campo de batalha. Este foi aperfeiçoado sendo totalmente modificado por Louis Braille, que era cego, criando o sistema Braille usado até hoje por pessoas cegas.

Os estudos para aperfeiçoamento de próteses aos amputados de Ambroise Paré, a cadeira de rodas feita por Stephen Farfler dentre outros feitos por diversos estudiosos e inventores da época (Gugel, 2007).

Nessas eras percebe-se concepções que perpassam as narrativas religiosas, socioculturais e clínicas-patológicas sobre o conceito de deficiência, o que o torna emblemático, como um aglutinado de definições, a propósito, como Diniz (2007, p.5)

mesmo fala “[...] deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente”.

Nessa estrutura social encontra-se imbuído de muita influência sobre a forma como é concebida a deficiência, o capacitismo que é, segundo Oliveira (2022, p. 12) “entendido como ações, expressões e experiências que implicam exclusão, discriminação e negação de direito às pessoas com deficiência”, se mostra como uma dessas influências.

O capacitismo tem muito a ver com uma construção cultural enraizada no modo de ver, conceber, tratar alguém com deficiência. Quem nunca ouviu algo como: “Aquele mudinho”, “ele é cego, mas consegue fazer tudo”, “dar uma de João sem braço”, “é autista, mas é muito inteligente” dentre outras expressões capacitistas que as pessoas reproduzem ignorantemente e perpetuam equívocos acerca dessas especificidades.

Esses equívocos provocam além de usos de terminologias incorretas, obsoletas e equivocadas, o reforço inadvertido da desinformação, que acarreta, por vezes, resistência contra mudanças de paradigmas em torno da inclusão do diferente nos contextos sociais (Sassaki, 2002).

É possível identificar uma evolução quanto a essas terminologias nos documentos que dispõem acerca da inclusão e afins. Atualmente, a terminologia mais adequada é “pessoa com deficiência”, em se tratando de uma condição e não de uma doença ou algo que a pessoa possui e pode deixar de ter, se for preciso, como sugere o termo ‘portador’ de deficiência.

No Brasil, essa noção teve início no começo da década de 80, por meio de movimentos sociais e de políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência. Na LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e 1971, por exemplo, esse público era denominado “excepcionais”, que designavam mais especificamente, pessoas com deficiência intelectual, mas que devido às pesquisas e estudos sobre altas habilidades, passou a se referir a pessoas com inteligência acima da média (Altas Habilidades e/ou Superdotados) (Sassaki, 2002).

A partir da Política Nacional de Educação Especial de 1994, esse grupo de pessoas também foi citado como “portadores de condutas típicas”. O Decreto n. 3.298/99 que regulamenta a Lei n. 7.853/89, traz em seu texto a definição de deficiência como “Pessoa Portadora de Deficiência” caracterizada por “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado para o ser humano”.

Essa caracterização leva em consideração a condição biológica da pessoa, estabelecendo categorias físicas, mentais e sensoriais de limitações e/ou anormalidades como definição para deficiência, termos que fazem lembrar a época em que imperava a segregação dos diferentes em termos de padrões de perfeição do corpo.

Outros termos muito comuns e usados para definir essas pessoas são: “necessidades especiais”, “necessidades educacionais - ou educativas - especiais” e já estão caindo em desuso, sendo mais vistos os “Pessoa com Deficiência” e “Público-Alvo da Educação Especial - PAEE”.

Hoje, leva-se muito mais em conta nesses documentos, o conceito de deficiência encontrado na LBI - Lei Brasileira de Inclusão n. 13.146 de 2015 que diz no Art. 2º:

“Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. § 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I – os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II – os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III – a limitação no desempenho de atividades; e IV – a restrição de participação (Brasil, 2015).

Esta concepção traz, de maneira clara, uma indicação de que a concepção de deficiência está ligada também às barreiras impostas pelas estruturas institucionais a essas pessoas, ressaltando desigualdades de direitos e restrições para desempenhar seus papéis de forma ativa na sociedade em autonomia na mobilidade, relações interpessoais e comunicação e potencializando distanciamento e desarmonias com tais diferenças.

Também existe a definição ainda categorial na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, que além das

características citadas na LBI, abarca pessoas transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e estudantes com altas habilidades/superdotação, citadas primeiramente na Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE n. 01 de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.

Todas essas concepções advieram com a justificativa de que as anteriores não atendiam a demanda de especificidades das pessoas com deficiência, nem à perspectiva de educação e atendimento para todos, como na Declaração de Salamanca de 1994 e do Art. 205 que dispõe sobre Educação na Constituição Federal de 1988.

Outrossim, ainda não contemplam a todos os diferentes, por assim dizer, quando se faz menção, por exemplo, dos estudantes com TEA - Transtorno do Espectro Autista e com transtornos funcionais específicos (dislexia, discalculia, disgrafia, TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, TOD - Transtorno Opositor Desafiador), dentre outros.

A maneira como nos reportamos às pessoas com deficiência influencia sobre posturas que asseguram seus direitos, o reconhecimento de que a diferença é inerente ao ser humano em vários aspectos, a reflexão sobre expressões capacitistas, e podem também influenciar positivamente na formação especializada de professores e no planejamento pedagógico especializado primando o conhecer o aluno e melhores maneiras de ensiná-lo.

1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: ENTENDENDO AS MULTIPLICIDADES DOS SURDOS

Na educação de Surdos, para que haja um entendimento holístico sobre o sujeito em questão e suas multiplicidades, é preciso desbravar pelo plano imanente de sua trajetória história - sociocultural - linguística e, até mesmo as concepções clínico-patológicas que permearam, por tempos, perspectivas de abordagens de ensino ao longo de um percurso de lutas e conquistas dos direitos de inclusão destes (Goldfeld, 2002).

Um fato que ficou marcado por essa discussão sobre qual seria a melhor abordagem de ensino para os alunos surdos, aconteceu em 1880, na Itália, mais conhecido como Congresso de Milão (Congresso Internacional de Surdo-Mudez).

A educação daquela época estava sob grande influência de duas vertentes: a instrução por meio de gestos e sinais desenvolvidos pelo abade francês Charles Michel l'Épée - conhecido na comunidade surda como o "Pai dos Surdos" e educação de surdos por meio de desenvolvimento de habilidades orais para o ensino das disciplinas do currículo, tendo como principal representante precursor o educador alemão Samuel Heinecke, criando a instrução sistemática para surdos conhecida como Oralismo (Strobel, 2009).

O Congresso de Milão aconteceu de 6 a 11 de setembro de 1880, reunindo educadores surdos de maioria ouvinte e foi deliberado que o melhor método a ser usado nas escolas para ensino de Surdos era o Oralismo, em detrimento de que o Gestualismo prejudicava a fala e atrasa o desenvolvimento cognitivo.

O método de ensino de surdos precisava ser 'corrigido', 'normalizado' e isso perdurou por quase cem anos após a chancela do Congresso. Uma violência institucional como pontua Skiliar (2005) que controlou, separou e negou a existência da cultura surda delineada por sua língua de sinais, identidades surdas e experiências visuais. Após esse cerceamento, percebeu-se no âmbito clínico e escolar que o método oralista já não estava surtindo os efeitos de desenvolvimento esperados, que nem todo surdo era capaz de desenvolver oralidade, uma vez que este procurava reabilitar o aluno surdo em direção à normalidade por meio de treinos exaustivos da fala, audição e repetições por leitura labial.

Surge então uma nova abordagem que 'casa' o gestualismo com o oralismo, chamado de Comunicação Total ou Bimodalismo.

Impulsionada a partir dos estudos de William Stokoe, na década de 1960, consiste numa nova proposta pedagógica de instrução de surdos que enxerga as línguas de sinais como aliadas ao processo de ensino destes sujeitos, pois constatou-se os mesmos aspectos das línguas orais dessa modalidade.

GoldFeld (2002) ressalta que "a filosofia da comunicação total tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes". Essa tendência ainda trabalha a comunicação oral, mas também valoriza os aspectos visuais, cognitivos, culturais e sociais do surdo.

É um vale tudo na comunicação entre os sujeitos. Admite-se o uso de datilografia, leitura orofacial, gestos, escrita e sinais. O que não significava ainda um reconhecimento da língua de sinais como via de comunicação dos surdos, apenas para fins de ensino da língua oral (Vieira e Molina, 2018).

No entanto, essa margem à gestualização e sinalização na comunicação impulsionou os estudos para esta modalidade gestual-visual de língua, trazendo consigo outra abordagem de instrução para surdos, que seria conhecida posteriormente como Bilinguismo que reconhece as línguas de sinais como L1 (Primeira Língua ou Língua materna) do surdo e a Língua oral do seu país de origem, considerando a modalidade escrita, como L2 (Segunda Língua) (Goldfeld, 2002).

Trabalhar num ambiente bilíngue pressupõe um conhecimento aprofundado das duas modalidades linguísticas envolvidas no processo. Quadros e Schmiedt (2006, p.16) reiteram que para isso, são necessárias mudanças significativas em várias instâncias no contexto escolar:

As diferentes formas de proporcionar uma educação bilíngue a uma criança em uma escola dependem de decisões político-pedagógicas. Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar, além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de “como”, “onde”, “quando” e “de que forma” as crianças utilizam.

Não basta, para um ambiente bilíngue, atividades que contemplem uma Língua de sinais descontextualizada e desconectada do discurso do professor, nem a configuração da língua oral sinalizada em seus parâmetros gramaticais e semânticos. As línguas são complexas e precisam ser trabalhadas em sua totalidade proporcionando ao aluno surdo estímulo e autonomia em seu processo de aprendizagem.

Pensando na Legislação vigente, no Brasil, sobre Escolas Bilíngues, a saber: a Lei n. 14.191/21, que dispõe sobre esta modalidade de ensino para os surdos, ainda tem muito chão a ser percorrido até que realmente os espaços se configuram

num ambiente propício ao bilinguismo. No Art. 60 - A, da referida lei, esta modalidade é posta como uma educação

[...] oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

Daí, percebe-se uma ambiência do uno que se configura o surdo nesse vasto plano imanente que é o chão da escola. Sua língua é um agenciamento coletivo de enunciações, que segundo Deleuze e Guattari (2011, p.22, 23) é “toda uma micropolítica do campo social”, como um rizoma de conexões semióticas, políticas, artísticas, históricas, identitárias, sociais e culturais.

Nessa perspectiva deleuziana, é importante observar a linguagem por esses diferentes vieses e registros, com caráter múltiplo, como é o sujeito surdo.

A multiplicidade é rizomática, cheia de determinações, dimensões interconectadas que regem, no caso do surdo, sua identidade, quem ele é. Como qualquer pessoa, o surdo é um todo múltiplo modificável de domínios com elementos objetivos, reais, uno e múltiplo de relações e singularidades, um puro devir (Deleuze e Guattari, 2011).

1.4 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS

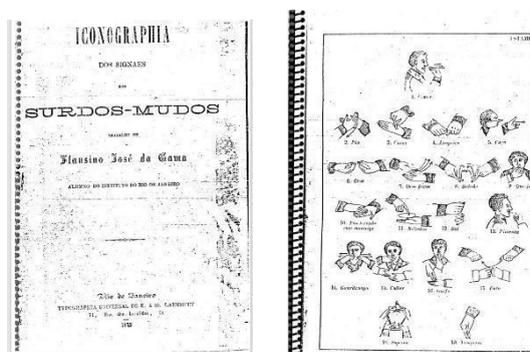
Reconhecida como meio legal de comunicação e expressão do povo Surdo pela Lei n. 10.436/02, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos dos mais elementares aos mais complexos como qualquer outra língua é capaz. Também, regulamentada pelo Decreto n. 5.626/05 que no Art. 2º, ressalta ser a LIBRAS uma manifestação cultural do Surdo (Brasil, 2002; 2005).

Mas não existe apenas uma língua de sinais no território brasileiro. Um dos primeiros estudos sobre língua de sinais no Brasil foi desenvolvido pela pesquisadora Lucinda Brito, em 1982 (Ramos, 2004) numa comunidade indígena na região do Alto Turiaçu, no sul do Estado do Maranhão, os Ka'apor ou também conhecidos como Urubu-Kaapor, Kambõ, onde ela catalogou, através de pesquisa etnográfica, o meio de comunicação intratribal desenvolvido pelos índios surdos e ouvintes da tribo.

A sua língua, o Ka'apor, é da família do Tupi-guarani e possui uma língua de sinais padrão (LSKB – Língua de Sinais Ka'apor Brasileira) devido ao número expressivo de surdos na comunidade (PIB, 2014). Tanto surdos quanto ouvintes aprendem a LSKB, tornando assim, os ouvintes bilíngues.

Quanto a LIBRAS, um dos primeiros e mais importantes trabalhos desenvolvidos na história da educação de surdos e de sua língua, é de 1873, de Flausino José da Gama (ex-aluno do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, conhecido atualmente como INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, RJ), o dicionário Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos, nele alguns sinais são organizados por categorias como animais, saudações, objetos etc.

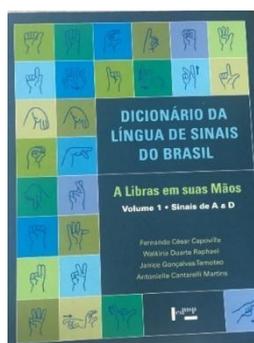
Figura 1: Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos, de Flausino da Gama.



Fonte: Portal Editora Arara Azul, disponível em pdf no site:
https://editora-arara-azul.com.br/site/catalogo_completo

Hoje temos edições de dicionários mais atualizados para o estudo da língua, como o Dicionário da Língua de Sinais do Brasil, de Fernando Capovilla com várias edições, também o dicionário desenvolvido pelo INES – MEC, em formato digital coordenado pela prof^a Dra Tanya Felipe, na plataforma Acessibilidade Brasil.

Figura 2: Dicionários de LIBRAS



a)



b)

Fonte: a) Acervo pessoal da autora, 2023; b) Disponível em: www.acessibilidadebrasil.org.br/libras_3/

A LIBRAS possui regras gramaticais, morfologia, sintaxe espacial, semântica, pragmática e parâmetros fonológicos próprios que formam os sinais e organizam as unidades mínimas da língua, frases e textos para uma comunicação clara e objetiva, capazes de expressar conhecimentos gerais em mesmo de grau de complexidade e expressividade que qualquer outra língua (Quadros e Karnopp, 2007).

São esses os cinco parâmetros da LIBRAS, segundo as autoras (p.53 a 60): “Configuração de mão (CM); Movimento (M); Locação (L); Orientação da mão (OM) e Expressões não-manuais (ENM)” ou Expressões faciais e/ou corporais como é chamado por outros autores.

Não se trata de uma linguagem ou código, nem de uma língua universal. Não se restringe ao uso do Alfabeto Manual, tampouco à iconicidade de gestos e mímicas. No próprio território brasileiro, assim como a Língua Portuguesa, existem as variações regionais de sinais (Gesser, 2009).

De modalidade visual espacial, ou seja, o sujeito recebe a mensagem através da visão e o emissor a passa através das mãos e expressões não-manuais. E como uma das principais manifestações culturais e de identidade do Surdo, a Libras é considerada como uma língua natural, flexível, contínua e a mais fiel representação de quem é o sujeito surdo em todos os aspectos que o entorna: social, cultural, político, educacional etc.

1.5 PLANEJAMENTO COMO DISPOSITIVO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM RIZOMA DE POSSIBILIDADES

Enxergar rizomaticamente é como tentar desenrolar um grande mapa para desbravar sem saber onde é exatamente o início e aonde se chegará no fim da jornada. Como tentar desfazer as tramas de um novelo cheio de nervuras “emaranhadas” de forma linear. Pensou em como isso pode acontecer?

De fato, rizoma não é um dos conceitos mais simples, no entanto é perfeito para descrever o que vem a ser o ser surdo, sua maneira de enxergar e ‘ouvir’ o mundo, suas relações, ideias e perspectivas num ambiente predominantemente ouvinte como escola inclusiva tem se mostrado.

Diferente do que é abordado na botânica sobre o que vem a ser um rizoma, Deleuze sugere rizoma como uma outra forma de organização, que se mostra com

um crescimento diferenciado do convencional, sem uma direção definida, sem uma hierarquia, ou ordem, centro ou beirada. Desterritorializado. Como um mapa. “Diferente é o rizoma, mapa e não decalque. [...] não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói, [...] assimétrico” (Deleuze e Guattari, 2011, p. 30).

Assim também é o planejar (ou deveria ser), de forma diagramática, traçando possíveis horizontes de acontecimentos no processo de ensino de seus alunos, preparando e separando as ferramentas que serão indispensáveis, as essenciais, as adaptáveis ao panorama que se configurou. Planejar requer problematizar os devires. O professor não precisa ser ‘pego de surpresa’ numa situação-problema, pois “esquematizar os passos que serão dados para promover participação e interação do aluno no processo de ensino como um dispositivo/ferramenta que intervém na realidade (Gandin, 2013), no caso, em vista do planejamento entre intérprete e professor.

Planejar, nessa perspectiva deleuziana é como

desemaranhar as linhas de um dispositivo. É, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que Foucault chama de “trabalho em terreno”. É preciso instalar-mo-nos sobre as próprias linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no, arrastam-no, de norte a sul, de leste a oeste ou em diagonal. (Deleuze, 2005, p.1)

Reconhecer as multiplicidades do aluno surdo e considerá-las no planejamento inclusivo como um dispositivo de tecnologia assistiva requer um entendimento das transformações que acontecem nos planos imanentes que compõem este personagem.

Planejar, para Haydt (2011, p. 94) “é prever as formas alternativas de ação para superar as dificuldades ou alcançar os objetivos desejados, portanto, o planejamento é um processo mental que envolve análise, reflexão e previsão”.

Coadunando com este mesmo pensamento, Reis e Carvalho (2017, p. 6) afirmam que o planejar “nada mais é do que a previsão inteligente e bem articulada de todas as etapas do trabalho escolar que envolve as atividades docentes e discentes, de modo a tornar o ensino seguro, econômico e eficiente.”

É possível trazer para esta rede discussão sobre planejamento a visão crítica de Saviani que problematiza a escola como um organismo construído socialmente e, como tal, vai desenvolver um papel social, assimilando as necessidades da sociedade a qual está inserida, desse modo vai espelhar, em sua natureza, os requisitos e incoerências dessa comunidade. Pois, não temos como conceber a escola e sua organização pedagógica distante dessa realidade social inserida, “sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração” (Saviani, 2003, p. 30).

Mas, para pensar no planejamento como um dispositivo, na perspectiva de Deleuze, requer criticidade. Porque pensar é problematizar, ao contrário de definir ou estabelecer, é conjecturar devires e não seguir dados já validados. Indagar o ‘como’ um objeto é o que é, sua potência, suas forças e tramas (Deleuze e Guattari, 2011).

O planejar tem como alvo a construção de um dispositivo que dará suporte significativo no ato de planejar, dependendo da percepção que se tem do contexto e entendimento do território habitado e os personagens nele envolvidos. Essa compreensão prévia da ambiência imanente possibilitará a tomada de decisão sobre quais serão as estratégias mais adequadas para subsidiar a preparação ou seleção das ferramentas necessárias (Lemos, 2011).

1.5.1 E O QUE VEM A SER UM DISPOSITIVO?

Para Deleuze, um dispositivo¹² é como conjunto multilinear, de linhas que tomam rumos diferentes, umas na horizontal, outras na vertical e outras, ainda, na transversal. Que cria uma coisa cheia de pontos de convergências e divergências, agenciamentos submetidos a derivações e relacionados entre si (Deleuze, 1990).

Desse modo, uma das linhas necessárias para avançarmos nessa pesquisa é entender o processo de evolução da prática pedagógica do planejamento no contexto escolar, como um fio puxado desde um viés mais tradicional a uma perspectiva contemporânea do Planejamento, apresentando uma visão organizacional e didática do ponto de vista teórico, no sentido de fundamentar nosso

¹² A ideia de dispositivo será tratada mais especificamente na seção de metodologia, já que o conceito ganhará forma metodológica em si.

estudo no contexto do Novo Ensino Médio em busca de apresentar, na inclusão escolar dos alunos com surdez das escolas estaduais de Manaus, alternativas teóricas, legais e viáveis que possam requerer o seu espaço no contexto educacional da Escola inclusiva.

Para isso, nessa revisão de literatura requerida, neste primeiro território da nossa pesquisa, pretendemos problematizar a relevância da organização do trabalho pedagógico partindo do âmbito formal para atingir a sala de aula inclusiva com mais equidade, compreendendo o planejamento de ensino como um processo contínuo de problematização, de previsão, como também e, mais importante, de decisão acerca do trabalho pedagógico como desejo de aproximar a escola da realidade social.

Nesse movimento, apontamos para a necessidade de pensar o planejamento paralelamente na imanência própria da escola em questão, porém, em uma perspectiva crítica, partindo do resgate de uma visão mais tradicional para compreender o todo.

1.6 UMA VISÃO CONVENCIONAL DE PLANEJAMENTO

Pesquisas nos indicam que a década de 1990 foi produtora de conteúdo abordando o planejamento de ensino em uma perspectiva mais tradicional e tecnicista. O tema foi se adequando a cada nova concepção teórica e pedagógica que surgia, no sentido de acompanhar as mudanças educacionais, dentre essas modificações, a que marcou e influenciou na produção do conteúdo foi a extinção dos cursos de magistério de segundo grau, diminuindo a produção nessa área conforme Turra (1975, 1995); Piletti (1990), Lopes (1991), Vasconcellos (1995), entre outros.

As tendências pedagógicas brasileiras foram muito influenciadas pelo momento cultural e político da sociedade, pois foram reflexo dos movimentos sociais e filosóficos que contribuíram para formar a prática pedagógica do país. Estamos diante de mudanças importantes, dentre elas, o favorecimento da legislação às questões da inclusão, sinalizando o momento propício às discussões sobre a prática efetiva desse favorecimento, discutindo o planejamento das classes inclusivas com alunos surdos.

Para isso, trazer o planejamento ao debate educacional, especialmente no tocante às suas contribuições e o lugar que ele ocupa na organização do trabalho pedagógico, é necessário nesses estudos. Pesquisas mais recentes têm nos provocado a respeito da organização pedagógica dos trabalhos docentes, discutindo formas incompatíveis de como escolas e docentes estão concebendo a prática do planejamento. “Se para uns prepondera uma visão simplificada de que planejar é definir objetivos, conteúdos e métodos, para outros, permanece a ideia de que realizar planejamento é uma ação já superada”. Por isso, a relevância dessa problematização é necessária para recuperar o lugar do planejamento na escola, compreendendo seu contexto, especificidades, níveis e contribuições para a organização pedagógica da mesma (Silva, 2017).

Lopes (1991), Freitas (1995) e Veiga (2004) apontam três caminhos nessa temática a partir de uma cosmovisão da educação levando em conta toda a realidade social e suas relações com o território social, político, cultural, econômico e escolar, incluindo as tendências pedagógicas, as finalidades da educação, o currículo escolar, o projeto político-pedagógico e, principalmente, a organização didática da aula em si.

Nessa perspectiva, os autores dão essas pistas que eles consideram importantes como: a) trazer para o planejamento, não só a ideia, como também o modelo capitalista do trabalho, nesse sentido, para eles o planejamento deve ser concebido como produto de uma sociedade organizada em torno do capital que replica um trabalho pedagógico da organização capitalista do trabalho, ou seja, um produto da pedagogia tecnicista; b) apresentar a compreensão pelo viés da organização do trabalho pedagógico a ideia de planejamento no sentido contrário de uma visão dicotômica: totalidade x unidade como mudanças contínuas, apontando o planejamento como procedimento de relação entre escola e contexto social. Portanto, uma ação reflexiva e integradora que deve permear não só envolvimento docente, como também, a participação da comunidade escolar; c) com base nas duas primeiras pistas os autores passam a mostrar a importância, não só de relacionar, como também de debater os elementos constituintes para uma organização didática da aula, passando pela discussão no que tange à sua disposição, relações e contribuições para o trabalho escolar e docente.

1.7 VISÃO CRÍTICA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A escola é um organismo construído socialmente e, como tal, vai desenvolver um papel social, assimilando as necessidades da sociedade a qual está inserida, desse modo, vai espelhar em sua natureza os requisitos e incoerências dessa comunidade. Sendo assim, não temos como conceber a escola e sua organização pedagógica distante dessa realidade social inserida, “sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração” (Saviani, 2003, p. 30). Assimilando os argumentos de Saviani, a organização do trabalho pedagógico reflete a maneira como nossa sociedade organiza o trabalho (Veiga, 2008; Freitas, 1995; Villas Boas, 2017).

A pedagogia tecnicista surgida na década de 1960 “nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, (...) advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” baseando-se na relação das práticas pedagógicas. Com isso, temos uma educação conduzida pelo viés tecnicista, tendo como referência as práticas de atividades nas fábricas, conduzindo esse aluno para o mundo do trabalho (Saviani, 2003, p. 12)

Para Villas Boas (2017, p.15) esse processo afetou os docentes diretamente em sua prática uma vez que “recebe prontos para apenas aplicar: propostas pedagógicas, projetos, instrumentos de avaliação, pacotes pedagógicos. [...] faz do livro didático seu plano de trabalho, sem pesquisar outras informações” ou analisar o que ocorre ao seu redor. Tudo isso, trouxe grande prejuízo promovendo o afastamento do sujeito da universalidade, da relação recíproca entre os processos, conseqüentemente separando sujeito do objeto, universal do particular, conteúdo da forma, teoria da prática, ensino da pesquisa, docente do discente.

Para a autora, essa prática dicotômica de pensar e agir gera essa separação entre o planejamento das ações pedagógicas e o docente. Segundo ela, ao receber tudo planejado para execução, o docente perde a capacidade de pensar numa visão ampliada, por apenas desenvolver e executar o que fora planejado e orientado. Seguir o roteiro das instruções simplifica, padroniza e mecaniza a prática do professor através de materiais didáticos instrucionais. Sem precisar se articular entre pesquisas, leituras, participação em congressos, o docente vai sendo

incapacitado para argumentar, decidir, cumprindo de modo submisso e confortável os repetidos rituais.

Os anos passaram, mas não avançamos, na verdade “é muito possível que estejamos vivenciando o aparecimento de um neotecnicismo no plano da organização do trabalho pedagógico. Da mesma forma que uma das palavras-chave no plano da crítica social que o neoliberalismo faz é “eficiência” (Freitas, 1991, p.12).

Nesse novo contexto parece até que não temos mais problemas político-sociais nas escolas, mas técnico (Lopes, 1991). Refletir em um texto da década de 90 que traz uma realidade tão atual no interior das práticas pedagógicas no âmbito do planejamento, onde nos deparamos com material didático homogeneizado, planejamentos docentes padronizados e instrumentalizados, e o que é pior, uma ideologia da eficiência embutida nos discursos da produtividade quantitativa, onde os olhos docentes se fecham para a real dimensão política e pedagógica.

Voltando a Freitas (1995) e Villas Boas (2017), e concordando com eles, podemos ver dois horizontes para a organização do trabalho pedagógico: trabalho pedagógico da escola e trabalho pedagógico de sala de aula (trabalho docente). E nesse sentido, entendemos que tanto um como o outro convergem para a potencialidade de atender as necessidades de alunos especiais se trabalharem em sinergia, pois não só a escola como os docentes, lutam pelo mesmo ideal: o ensino e a aprendizagem de todos.

1.8 NÍVEIS DE PLANEJAMENTO

A palavra Planejar vem do latim Planus que significa “achatado, nivelado”, que tem a mesma etimologia que a palavra Planum, que significa “superfície lisa”. Ambas nos transmitem o sentido de organizar uma atividade em uma superfície, de forma que possamos enxergar seu objetivo sob uma perspectiva.

Nessa superfície a ser planejada, é preciso traçar objetivos com finalidades de onde se deseja, não só chegar, como ainda, ensinar. Traçar e chegar são verbos que requerem problematização, ação. Portanto, muito longe de práticas mecânicas de preenchimento de documentos, planilhas, fichas sobre os conteúdos, objetivos,

metodologias, recursos e avaliação. Pelo contrário, nesse sentido, o planejamento corresponde ao conjunto organizado de intenções/ações que busca alcançar determinado objetivo, sendo um constante movimento de tomada de decisão referente à prática pedagógica que, de certa forma, alcança ou deixa de alcançar algum aluno (Vasconcellos, 1995).

O planejamento de ensino faz parte de uma subdivisão do processo em níveis de abrangência. Uma visão mais tradicional é apresentada por autores como Turra et al (1995) e Piletti (1990), que dividem o planejamento em três níveis: educacional, curricular e ensino. Já Silva, nos apresenta uma proposta mais contemporânea em níveis: macro, meso e micro.

1.9 VISÃO TRADICIONAL

Na visão tradicional o planejamento educacional é o mais extenso e envolve os governos federais, estaduais e municipais, bem como, as políticas públicas, como é o caso do Plano Nacional de Educação (PNE) que aprova os desígnios, rumos, objetivos, regulamento e as metas educacionais que se deseja alcançar.

No contexto estadual e municipal ele está mais para uma política de descentralização do poder que aprecia as características culturais, sociais, econômicas e a aproximação à diversidade regional/local, definindo uma política de educação condizente com o avanço geral do país em bloco de propostas em que as metas são mais de longo prazo (Piletti, 1990).

Já o planejamento curricular visa uma organização no contexto da escola com propositura na realidade e particularidades de cada escola. Piletti (1990) prevê as propostas advindas do Conselho Estadual de Educação (CEE). Neste planejamento curricular estão inclusos a instituição, vivências dos discentes e o próprio movimento do processo educativo. É a “previsão global e sistemática de toda ação a ser desencadeada pela escola, em consonância com os objetivos educacionais, tendo por foco o aluno”. Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) aparecem como referência principal.

O planejamento de ensino nessa visão tradicional é construído a partir do planejamento curricular, consistindo na organização das ações, previsão e os meios para alcançar os resultados desejáveis. Ele é que dá significação às práticas

docentes, atuando como centro das práticas pedagógicas. Tradicionalmente ele procura não só se referendar no planejamento curricular, como também, nas dimensões: filosófica, que reflete os desejos da escola; psicológica, que se volta ao desenvolvimento do aluno, suas potencialidades e interesses; e social, que desenha características do lugar social-econômico-cultural dos estudantes.

Nesse contexto mais tradicional, Luckesi (2011) aponta uma visão acrítica aos autores por não abordarem um debate acerca da questão política da ação que essa escola pretende realizar (Turra, 1995; Piletti, 1990).

2. VISÃO CONTEMPORÂNEA

Em uma visão contemporânea, temos diferentes propostas de planejamento:

- o planejamento do sistema de educação, executado em contexto nacional, estadual ou municipal; o planejamento da escola, envolve o plano da instituição como um todo, denominado Projeto Político pedagógico (PPP);

- o planejamento curricular, integram as vivências de aprendizagens incluídas aos componentes curriculares;

- o projeto de ensino-aprendizagem é o planejamento da prática docente e se desdobra em projeto de curso e plano de aula;

- o projeto de trabalho é o planejamento dos projetos de aprendizagem; finalmente o planejamento setorial que trata do plano dos níveis intermediários como cursos, departamentos, áreas no ensino superior e/ou dos serviços no interior da escola (ensino básico) quando envolve a direção, coordenação, secretaria, entre outros (Vasconcellos, 1995).

Também a perspectiva contemporânea de organização do processo de planejamento em níveis de abrangência é apresentada por Silva que as subdivide em: macro, meso e micro.

O macro está para o sistema e as redes escolares de ensino, operando na esfera do Ministério da Educação (MEC) no contexto do PNE, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e dos órgãos estaduais e municipais. Já o nível meso, engloba as práticas educativas escolares, situando-se pelo nível macro: “traduz as políticas públicas do nível macro, fazendo a intermediação entre estas e as demandas locais

na implementação das políticas”. E, por fim, o nível micro, que envolve o planejamento da escola e sala de aula, considerando as propostas do PPP (Silva, 2017, p.17).

A divisão em níveis macro, meso e micro é concebida pela autora como um conjunto de níveis inter relacionados e indissociáveis nas relações e processos de planejamento, embora, cada nível tenha um universo singular e específico que se inter-relacionam e precisam um do outro para executarem uma atividade integrada.

Quanto a questão de comunicação e a interação entre esses níveis de planejamento necessitam de concordância com a organização do trabalho pedagógico da escola e de sala de aula, já que o “planejamento aproxima a finalidade da educação na perspectiva de um projeto de concepção de mundo/sociedade com vistas à transformação” (Silva, 2017, p.27).

3.PLANEJAMENTO DE ENSINO

Turra vai nos mostrar que as “concepções sobre o planejamento tanto podem estar ligadas às ideias de transformação como às de manutenção de realidades ou situações existentes” (Turra et al, 1995, p. 273). Assim o planejamento está relacionado ao que cada professor deseja realizar em suas práticas, apresentando-se como um processo contínuo de problematização, previsão e decisão acerca da organização do trabalho pedagógico com o objetivo de orientar a prática docente, mas, sempre procurando aproximar o discente de um constante diálogo, buscando sua transformação.

Já Vasconcellos (1995), vê o planejamento como um instrumento capaz de intervir em um contexto real para transformá-lo. Lopes (1991, p. 50), traz no seu entender de planejamento uma visão um pouco mais crítica, pois entende-o como uma ponte que pode ligar a escola ao seu contexto social, daí, ser uma ferramenta de transformação social. Ele entende que se deve buscar na problemática social, econômica e política um referencial para o planejamento como maneira de intervir e transformar a realidade pela problematização, pois “planejamos para intervir na realidade.”

Contudo, Silva (2017) em sua visão mais contemporânea, provoca-nos um pouco mais quando aponta que intervir não é apenas inserir em uma proposta com

questões da realidade, para ela, intervir requer um certo pacto entre docente e corpo pedagógico para atuarem na realidade social e política em busca de uma educação integradora, entendendo “que uma educação integradora, onde professores e alunos produzam conhecimentos a partir da participação da escola na sociedade e vice-versa, estará formando efetivamente um educando com possibilidades de contribuir concretamente para a transformação da sociedade” (Silva, 2017, p. 29).

Luckesi (2011) avança nas discussões apontando que não existe neutralidade no processo pedagógico e que a concepção de ensino crítico e transformador é elemento de grande relevância no processo de planejamento com base na participação e problematização.

A ideia do autor aponta para algo inimaginável para a década de 90, ele propõe um planejamento de ensino participativo, envolvendo o coletivo com diálogo entre diferentes personagens, como, os docentes, os discentes, os pais e a comunidade escolar. Verdadeiramente ele propõe um plano imanente, onde esse coletivo se volta para dentro, para si em busca de problematizar, pelo planejamento, diferentes projetos a serem desenvolvidos.

Quadro 1: Categorias de Planejamento Escolar		
Micro (sala de aula)	Meso (Escola)	Macro (Secretaria de Educação e documentos)
<p>“A variedade de estratégias metodológicas a serem utilizadas no planejamento das aulas é um recurso importante, por estimular a reflexão sobre outras questões essenciais, como a relevância da utilização das metodologias ativas para favorecer o engajamento dos alunos e as possibilidades de integração dessas propostas ao currículo” (pág.23).</p>	<p>“[...] o processo de construção do conhecimento diz respeito ao modo como se dá o planejamento das atividades, mais especificamente no que se refere à antecipação dos objetivos de aprendizagem por parte do professor. [...] além do plano de ensino e do cronograma de aula – com objetivos e expectativas de aprendizagem –, os alunos são orientados a assistir previamente a vídeos e a ler textos sobre os assuntos a</p>	<p>“Os projetos bem elaborados contribuem para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, pois mobilizam habilidades em todas as etapas e atividades, desde o planejamento até à finalização, por meio de diversas atividades: [...] Atividades de organização: divisão de tarefas e responsabilidades, escolha de recursos que serão utilizados na produção e nos registros, elaboração de planejamento” (pág. 63)</p>

	serem estudados em sala. ” (pág. 170)	
“Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, sejam intelectuais, emocionais, pessoais ou comunicacionais” (pág. 59).	“Ficou claro que o conjunto de ferramentas, ou recursos digitais, deve ser associado conforme o objetivo de cada atividade, acompanhado de um rigoroso planejamento das unidades de aulas e das sequências didáticas” (pág. 142).	“Além disso, passaram a discutir de forma mais enfática seu planejamento pedagógico de modo a atender/instruir os novos gestores e professores em relação às possibilidades pedagógicas de trabalho ativo e práticas para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais” (pág. 150).
“Tanto o material a ser utilizado on-line quanto os ambientes de aprendizagem em sala de aula devem ser altamente estruturados e bem planejados” (pág. 83).	“Há todo um planejamento anterior à aula, mas não é preciso preparar as longas e cansativas aulas expositivas, pois existem outras maneiras de ensinar. [...] Gestores, professores e alunos otimizam as atividades e podem abrir espaços a outros modelos e formas de trabalho quando há planejamento e tempo adequados” (pág.147).	“É importante, então, que as ações planejadas visando à formação do aluno para o uso do digital promovam a autonomia e a crítica e não atendam apenas os apelos comerciais do mercado” (pág. 216).
<i>A análise do que já foi feito</i> “opera uma modificação na percepção da atividade realizada, possibilitando que ações do plano interpsicológico, por meio do diálogo com o outro, manifestem-se no plano intrapsicológico, no momento em que o sujeito, ao analisar suas ações e verbalizar sobre as condutas observadas, identifica condições de realizá-las da mesma forma ou, na maioria dos casos, de uma forma aprimorada na próxima vez” (pág. 276)	“É o reconhecimento dessas peculiaridades individuais que possibilita à escola o planejamento de ações que aproximem o aluno do seu objeto de estudo. Ciente das individualidades dos aprendizes, a escola compreende a importância de o aluno escolher sobre o que estudar, como estudar e com quem estudar, aspectos que configuram o seu plano individual de aprendizagem” (pág. 198).	“A partir da possibilidade dos alunos se apropriarem de determinadas tecnologias, questionando seu uso, conhecendo e propondo novas possibilidades, várias ações de formação discente são planejadas” (pág. 225)

Fonte: Feito pela mestrandia com base em alguns trechos sobre planejamento catalogados na leitura do livro “Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática” de Bacich e Moran (2018).

A perspectiva crítica e transformadora do planejamento de ensino, trará ao professor mais segurança a sua prática educativa no modo de acolher os requerimentos, os problemas e desafios que ocorrem na sala de aula, na escola e na comunidade em geral. Além disso, Silva (2017) apresenta em concordância com a visão de Saviani (2003) e Luckesi (2011), uma proposta que condiz com a perspectiva crítica e transformadora ao trabalho docente e discente, favorecendo o acompanhamento e a avaliação desse trabalho pelos profissionais da escola, pelos estudantes e pela comunidade:

a) Organização e formalização das ações do trabalho docente, subsidiando as equipes pedagógicas a pensarem ações de formação continuada que apoiem os professores e busquem as condições materiais e humanas para a execução do planejado;

b) Meio de o professor visualizar o percurso do trabalho desenvolvido, identificar as fragilidades e replanejar as ações, bem como os avanços e a continuidade do concebido;

c) Forma de o professor ter seu trabalho valorizado e compartilhado, contribuindo para sua profissionalização docente;

d) Fortalecimento de trocas entre os professores e compreensão da ação de ensinar e de aprender, criando um sentido de grupo como coletivo de pessoas que se reconhecem em sua singularidade, exercendo ação interativa com objetivos comuns e compartilhados (p. 30).

Fechamos esse bloco da seção trazendo mais uma vez Saviani, (2003) e Luckesi (2011), para essa rede de discussão com Silva (2017), entendendo que o trabalho aberto, em rede, torna-se necessário no contexto dado. Nessa rede de composição da nossa revisão bibliográfica, todos os autores têm o seu lugar, desde os mais clássicos ao contemporâneo.

Dessa forma, nossa pesquisa fará composição com Silva (2017) entendendo que a participação é necessária para fugir da fragmentação do trabalho, muito embora, atentos às críticas pertinentes de Lopes (1991) Saviani (2003) e Luckesi (2011) quando acenam que, evitar a fragmentação exige como condição a participação coletiva, já que a fragmentação do planejamento transformou-se em

uma ferramenta burocrática e técnica de padronização, com esquemas e componentes tecnicamente recomendados que “pouco ou nada se discute a respeito do significado social e político da ação que está na base do problema a ser enfrentado, assim como não se discutem as possíveis consequências político-sociais que decorrerão da execução do projeto em pauta” (2011, p.126).

Portanto, quando o planejamento se torna para o docente uma opção estética-filosófica-política é porque envolveu compromisso, vindo de uma decisão escolhida por ele.

Seção 2: A performance do professor, do Intérprete educacional de LIBRAS e a prática pedagógica com alunos surdos e os agenciamentos dos saberes

É fato que ser professor em uma sala inclusiva, seja de qual Unidade Curricular - UC for, é um desafio em termos de estratégias e planejamento em conjunto com o profissional que dá o suporte necessário ao aluno incluído e colabora para minimizar as problemáticas do labor diário.

No contexto de mudanças no cenário educacional brasileiro nas últimas décadas, fez-se necessário ao professor que atuava apenas em sala regular investir (pelo menos aos que se sensibilizam pela causa) em sua formação continuada e capacitação pedagógica pensada na multiplicidade existente na sala inclusiva, não somente isso, mas às próprias universidades também coube repensar a formação de professores para as exigências e demandas advindas desse novo cenário (Ghedin, Almeida e Leite, 2008).

Esse 'dever' de resignificação não é exclusivo do professor, pois é de responsabilidade das instituições formadoras oportunizar reflexões acerca de resolução das problemáticas gerais e específicas ao ensino em seu contexto, a fim de superar ideologias obsoletas sobre a comunidade escolar e seu funcionamento. Como descreve Nóvoa (1992, p.16)

A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

A formação docente é um processo permanente de valorização e inovação de sua práxis, onde se faz necessário compreender que o plano ESCOLA é mais que um lugar, um prédio onde se trabalha, mas uma comunidade aprendente dinâmica e viva, com especificidades que precisam ser enxergadas, feito de pessoas que representam um futuro.

Com a difusão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) estabeleceu-se que toda e qualquer pessoa com deficiência deveria ter

acesso à educação, o que significa que o atendimento institucional segregado foi, *preferencialmente* substituído pelo acolhimento nas escolas regulares de ensino, onde a educação especial passou a complementar o ensino nas escolas comuns.

O aluno surdo encontra-se inserido agora numa escola regular e inclusiva que precisa se adequar para garantir o máximo de interação deste com a comunidade escolar como um todo, desde sua entrada pelos portões da escola até o atendimento mais básico e essencial de suas necessidades, como a comunicação efetiva em sua primeira língua.

E isso sim, também tem se configurado num desafio na escola, não apenas ao próprio surdo e suas especificidades linguísticas e educacionais, mas aos seus professores, colegas, servidores em geral da escola, pois não basta ter a presença do surdo e do intérprete para que o espaço seja considerado inclusivo, como se a comunicação e socialização desse aluno se restringisse apenas à este profissional.

O texto do Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) aponta para a necessidade da presença de tradutores e intérpretes de Libras a partir dos anos finais do ensino fundamental, este profissional deve ser ouvinte e apresentar competência e fluência. Este precisa compor parte de uma equipe profissional que configure o espaço educacional inclusivo.

Por isso é importante considerar sua participação no planejamento das UC's, visto que o Intérprete Educacional - IE necessita se preparar para atuar na interpretação de conhecimentos em áreas distintas e com sinais próprios, criação de melhores condições para efetivação das práticas inclusivas.

Pouco adianta este profissional, se não houver uma conscientização do todo, uma mudança de postura efetiva, metodologias diferenciadas onde o surdo se percebe participante do processo e da comunidade e não alheio à estes.

É muito comum, e errônea - podemos dizer, a ideia de que o aluno surdo é responsabilidade do intérprete, como se este pudesse dar conta de um emaranhado de problemáticas do processo de ensino deste, sozinho. Inclusive é nessa mesma perspectiva que, por vezes, o próprio aluno surdo desconhece o verdadeiro propósito de um IE.

Mas para uma melhor compreensão do papel do IE é preciso entender como que acontece a formação de conceitos e conhecimento pelo aluno surdo e o papel do professor nisso tudo.

Já foi abordado na seção anterior sobre as mudanças que a Educação de Surdos sofreu ao longo dos tempos, no que diz respeito a acessibilidade e inclusão. O que explica o cenário atual e nos faz entender que ainda estamos enfrentando os reflexos dos danos causados e que marcaram inclusive as práticas de ensino descontextualizadas usadas até hoje ao aluno surdo (Moura, 2000).

Também a escolarização tardia, a falta de comunicação no ambiente familiar, haja vista que a maioria dos surdos nascem em famílias predominantemente ouvintes desconhecedores das línguas de sinais. Essa sequência de fatores afetará diretamente para uma base de escolarização fragilizada e defasada.

A linguagem tem esse papel fundamental de internalização e compreensão de mundo, também a língua nas construções psicossociais deste aluno, pois ela media as experiências visuais e dá sentimento de pertença. Não basta só o visual, isso ele tem acesso a todo tempo desde seu nascimento, mas sem a ponte que a língua faz entre o objeto e seu sentido, significado, este sujeito pode constituir fragilmente suas bases de conhecimento para aquisição de conceitos (Gurgel, 2004).

O professor media o conhecimento de conceitos científicos e também as novas palavras que circulam no espaço da sala de aula, exercendo papel determinante na formação desses conceitos, orientando as ações e pensamentos do aluno que passa a significar palavras e aprender conceitos. Essa não é uma tarefa fácil quando tratado num ambiente onde todos falam a mesma língua, imagina numa sala inclusiva com alunos surdos.

Difícilmente este aluno fará relações do que se está sendo ensinado com algo que ele já tenha aprendido, lido, assistido na televisão ou conversado com seus pais e irmãos em casa. Mesmo com a presença do intérprete educacional essa situação ainda se apresenta como um processo complexo e delicado.

Segundo Santos (2020), o professor precisa se responsabilizar pelo seu aluno surdo, preparar aulas considerando sua presença e maneiras de aprender,

afinal quem domina o conteúdo científico é ele e as estratégias de ensino também, pensando que essa responsabilidade pode ser partilhada com a coparticipação do IE em seu planejamento e ação em sala de aula.

O professor é responsável pelo ensino, por proporcionar o conhecimento científico ao aluno, e o IE é responsável por transformar a informação de uma para outra língua. Quando da presença do aluno surdo, ambos são imprescindíveis: o professor precisa do IE para auxiliá-lo nas questões da surdez e da Libras (que ele desconhece), e o IE necessita da boa atuação e conhecimento do professor para que seu trabalho seja efetivo (Santos, 2020, p. 27).

O acesso prévio aos conteúdos ajudará muito a atuação do IE e isso se dá no planejamento do/com professor, que seleciona o quê e como vai ensinar de acordo com o PPP da escola, já que “planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa” (Vasconcellos, 2000, p.79), pensando nas possibilidades e condições em que o ensino ocorrerá, explorando a visualidade, que beneficiará à todos na sala de aula.

2.1 FORMAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS

Que este profissional foi e é muito importante na trajetória de lutas da comunidade surda isso já é sabido. No entanto, nem sempre houve este reconhecimento legal como profissão, apesar de sua existência ao longo dos tempos e civilizações.

Alguns registros de pesquisas de Quadros (2007), relatam que na Suécia havia a presença de intérpretes em trabalhos religiosos no final do século 19, também no Parlamento assumindo cargos de conselheiros de *mudos* e de intérpretes disponíveis livres de encargos mediante solicitações à Associação Nacional de Surdos, isso já no início do século 20.

A história da constituição deste profissional no Brasil se mostra também inicialmente em ambientes religiosos por volta dos anos 80, com trabalhos voluntários, geralmente exercidos por parentes de surdos, amigos ou codas (filhos ouvintes de pais surdos) que por conhecerem e usarem a língua de sinais eram considerados pela própria comunidade surda aptos para exercer tal função.

“Nessa época, os intérpretes não tinham o status profissional que hoje possuem, mas muitos daqueles intérpretes que atuavam nesses espaços se tornaram, ao longo dos anos, líderes da categoria e, atualmente, participam do cenário nacional enquanto articuladores do movimento em busca da profissionalização desse grupo, como membros e presidentes das

associações de intérpretes de Língua de Sinais no país” (Quadros, 2008, p.153).

Segundo a autora, a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos - FENEIS realizou o 1º Encontro Nacional de Intérpretes de Línguas de Sinais em 1988 e, a partir de então, outros encontros propiciando o intercâmbio entre esses profissionais do país todo e a partilha de suas experiências (Quadros, 2007).

À medida que a comunidade surda brasileira conquista os espaços na sociedade e têm seus direitos assegurados, o tradutor intérprete também vai se estabelecendo como profissional até que, reconhecido por lei, comece então a ter seus direitos e deveres postos mais claramente através desses documentos.

Conquistas como as descritas nos documentos da Constituição que garantem o acesso à educação às pessoas com deficiências nas escolas regulares de ensino; a Lei da Libras n. 10.436 de 2002 que reconhece a Língua de Sinais como via de comunicação da comunidade surda e expressão no país, assegurando acessibilidade linguística em instituições públicas de atendimento e assistência à saúde.

Esta lei também recai sobre o sistema de educação federal, estadual e municipal para que garanta a inclusão do ensino da Libras nos cursos de formação como parte integrante dos PCN 's.

O decreto n. 5626 de 2005 que regulamenta a Lei supracitada e também o artigo 18 da Lei n. 10.098 de 2000 que fala da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, implementando a formação de profissionais, dentre eles o intérprete de *linguagem* de sinais e de guias-intérpretes.

O decreto também dispõe sobre a formação do professor e instrutor de Libras, onde sua atuação contemplará o ensino a partir das séries finais do fundamental, médio e educação superior, determinando que a formação deste profissional “deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua” (art.4º do Decreto de 2005).

Já para atuação na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, sua formação

[...] deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe. § 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no *caput* (Art 5º do Decreto de 2005).

Para instrutor, que atua em cursos livres e técnicos em nível médio por exemplo, o Decreto admite para o exercício da profissão que este tenha “ I- cursos de educação profissional; II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação” (Art. 6º do Decreto de 2005).

Nesse ínterim, o Ministério da Educação promoveu como via emergencial, o PROLIBRAS, um exame de proficiência em Libras que emitia certificado aos aprovados para exercerem os cargos de professores e instrutores para a função docente, avaliando o uso, conhecimento e competência para o ensino de Libras, uma vez que não haviam ainda formados em nível superior para tal cargo.

Em 1º de setembro de 2010, o Congresso Nacional dispõe a respeito da regulamentação e com isso, o reconhecimento legal do profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete que deve apresentar competência linguística nas duas línguas envolvidas no processo, Libras e Língua Portuguesa, através da Lei n. 12.319 (Brasil, 2010), passando pelo seguinte processo de formação:

Art. 4º A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou; II - cursos de extensão universitária; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação. Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Esta já foi alterada pela Lei n. 14.704 de 25 de outubro de 2023, para dispor sobre o exercício e também as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da LIBRAS, acrescentando na lei alguns artigos, redigindo, vetando e revogando a outros, repostada em 27 de outubro por ter havido algumas incorreções quanto ao documento original.

Nesse ínterim, também foi determinado que a União promoveria o exame de proficiência - PROLIBRAS até dezembro de 2015, sem “impor a habilitação em curso superior específico e a criação de conselhos profissionais, os dispositivos impedem o exercício da atividade por profissionais de outras áreas, devidamente formados”, informação essa que foi vetada da Lei por trazer prejuízos ao exercício deste profissional considerando as necessidades da comunidade surda (Mensagem nº 532, de 1º de setembro de 2010).

2.2 O INTÉRPRETE EDUCACIONAL

Ao exercício da profissão do intérprete de Libras, elencadas na Lei n.12.139/10, cabem algumas atribuições que também adentram às peculiaridades da atuação do IE, a saber:

Art. 6º - São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências: I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos; IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais. Art. 7º - O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial: I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida; II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero; III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir; IV - pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional; V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem; VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda (Brasil, 2010).

Este profissional tem conquistado seu espaço legalmente e as exigências de atuação nos diversos espaços sociais se fazem necessárias como amparo e para o bom desempenho de sua função, dentre esses espaços, a área da educação tem recebido destaque devido às políticas públicas de inclusão.

E nesse contexto, não basta uma pessoa fluente em Libras para assegurar uma formação adequada ao aluno surdo, uma vez que esse processo exigirá muitas outras habilidades e competências desse profissional, considerando aspectos fundamentais como formação cidadã, criticidade, criatividade, acesso à

conhecimentos científicos, interação social dentre outras questões inerentes ao chão da escola.

Competências que apontam para aspectos de uma formação profissional específica para atuação no ambiente escolar. Pois, compreende-se que aí o processo de interpretação dá-se como uma prática de construção de sentidos, conceitos.

Em sala de aula, o intérprete além de transpor de uma língua para outra, constrói uma relação de enunciados e sentidos presentes na fala do professor, do colega, do próprio surdo, respeitando o conteúdo abordado dentro de diversas áreas de conhecimento para garantir o máximo de informações inerentes ao discurso transposto.

Não é uma tarefa trivial ser um IE. A este, cabe se apropriar de muitos conhecimentos em circulação na sala de aula, noções de terminologias e sinais próprios de cada disciplina. É claro que será quase impossível que este profissional dê conta de todos esses sinais, por desconhecimento ou por falta de sinais correlacionados à palavra em uso, o que demanda constante pesquisa, estudo e contato com outros colegas de profissão.

A busca por recursos e estratégias de interpretação é uma tarefa constante dada essas fissuras encontradas no processo, o uso de datilologia¹³ é uma delas mas, é bom lembrar que nenhuma comunicação efetiva se limita à soletração, então seu uso, no caso de não saber ou ter sinal próprio para determinada palavra, é emergencial e provisório.

Como uma língua de modalidade visual espacial, o uso de recursos para visualizar imagens também é muito válido e eficaz, como numa apresentação por projeção, cartaz, desenho, celular ou qualquer outro dispositivo que auxilie nesse propósito, como também os classificadores em Libras usados para descrição de objetos, situações, movimentos, contação de histórias etc.

¹³ Datilologia é um recurso de soletração do alfabeto manual da língua de sinais, como uma “escrita no ar”, muito usado para nomes próprios, nomes de lugares, siglas e, também, expressões ou palavras que ainda não possuem sinal próprio. Vale ressaltar que cada língua de sinais têm seu alfabeto manual e, portanto, datilologia diferente (Gesser, 2009).

Todas essas estratégias requerem flexibilidade do profissional que as usa, no sentido de lidar com as dificuldades postas no momento da interpretação. Como se deparar com um tema ou conceito desconhecido por despreparo e falta de participação no planejamento da aula, o que pode ser muito comum no dia a dia do IE.

Outro grande desafio é se deparar com as dificuldades de formação básica de conceitos gerais na escolarização do aluno surdo que acontecem por n motivos, dentre os quais escolarização tardia, falta de comunicação ou comunicação restrita e empobrecida de Libras com a família, inacessibilidade de informações e conhecimentos básicos no próprio convívio social, dentre muitos outros de caráter social, político e cultural.

SEÇÃO 3: Plano Metodológico

3.1 Mapa pesquisa-intervenção: traçados de possibilidades

Atentos ao que desconhecemos, com uma atenção fora do foco, orientados por uma atitude de espreita (ethos da pesquisa), o cartógrafo se guia sem ter metas predeterminadas. Seu caminho (hódos da pesquisa) vai se fazendo no processo, indicando essa reversão metodológica que a cartografia exige (hódos-metá) (Alvarez; Passos, 2015, p. 137).

O fragmento acima põe nosso pensamento que fora moldado pelo positivismo das ciências exatas em desajuste quando diz que o cartógrafo se guia sem ter metas predeterminadas, mas, ao mesmo tempo, alargar o território do pensamento que age sobre uma epistemologia contemporânea, eleita para o desafio de problematizar uma outra maneira de pensar a inclusão de alunos surdos pela via do planejamento como tecnologia assistiva, uma via diferente.

A epistemologia que embasará toda a pesquisa será a filosofia da diferença concebida pelos pensadores Gilles Deleuze e Félix Guattari. Quanto ao método de pesquisa será a cartografia, também desenvolvido por eles.

Nesse modo de problematizar a realidade não cabe estabelecer hipóteses ou determinar objetivos a priori dissociados dos fenômenos em estudo. Desse modo, estar implicado no território o qual nos propusemos investigar, será o ponto de partida para o desenho do mapa pesquisa-intervenção na perspectiva de dispositivo.

Tal perspectiva requereu o levantamento das pistas que compuseram o projeto inicial, não só pela problematização da temática durante as orientações, como também nos estudos iniciais sobre a epistemologia eleita.

Desse modo, adentrando muito superficialmente nesse território da epistemologia deleuzo-guattariana, percebemos que é um território muito vasto e exige intenso mergulho, pois a cartografia, enquanto método, requer, em seu funcionamento, procedimentos vistos como dispositivos a serem analisados.

Como afirma Dolzane (2020) “O processo de investigação em um contexto, cartográfico inventivo pode apresentar diferentes sentidos tendo em vista a performance de organização do dispositivo construído para tal pesquisa.”

Dessa maneira entendemos que o trabalho com dispositivo nesse modo de pesquisar ocorre não só na análise de dispositivos, como na produção deles para operar de modo imanente no contexto do território específico da pesquisa.

Sob um recorte qualitativo, no plano cartográfico, se desenhou na realidade da pesquisa baseada na natureza do problema a ser estudado, a fim de rascunhar os possíveis devires dessa trajetória como uma metodologia que revela caminhos e instrumentais próprios de uma abordagem da realidade proposta (Minayo, 2001).

Nesse recorte qualitativo, foi possível vislumbrar, incorporado a ele, a questão do significado e da intencionalidade como “inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo estas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (Minayo, 2001, p. 14).

No desenhar a configuração da realidade, os personagens participaram do processo ao passo que foram se percebendo nele e interagindo direta e indiretamente, por isso, esta pesquisa se mostrou também como participante interativa, uma vez que estes foram protagonistas, agentes ativos da realidade (Thiollent, 1984).

A escolha do método cartográfico para esta pesquisa surgiu justamente por essa flexibilidade de permitir o acompanhamento das mudanças, não sendo um processo enrijecido como ressalta Kastrup "a atitude investigativa do cartógrafo seria mais adequadamente formulada como um 'vamos ver o que está acontecendo', pois o que está em jogo é acompanhar um processo, e não representar um objeto" (Kastrup, 2007, p. 45).

No método cartográfico, como pesquisadora precisei exercitar a liberdade de pensamento para conceber tudo o que foi posto no processo de pesquisar como condição para criar, pensar os novos conhecimentos, se posicionar e enxergar as pistas apresentadas, sem pretensões à neutralidade.

Isso implicou a mim nos movimentos das forças nesse plano de experiência cartográfica da pesquisa, incitando-me a interagir nessas tramas de afetos e intensidades. Um construto de interações que modificam, sem pretensões, o plano e o próprio pesquisador (Escóssia e Tedesco, 2015).

O próprio Deleuze afirma na obra 'o mistério de Ariana de 1996' que a máquina do governo tanto fabrica seus sujeitos quanto se utiliza dos mais diversos dispositivos como forma de disseminação de poder e condução da vida como: dispositivo escola, dispositivo discursos, dispositivos instituições, dispositivos organizações, dispositivo decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos e, por que não, dizer, metodológicos?

Embora estejamos mergulhados em dispositivos que nascemos neles, por isso a eles pertencemos e neles agimos, isso não significa que temos que neles ficar presos, sem que possamos subvertê-los, burlá-los, seja pela transgressão, seja por uma linha de fuga, já que:

Os dispositivos têm por componentes linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de brecha, de fissura, de fratura, que se entrecruzam e se misturam, acabando por dar umas nas outras, ou suscitar outras, por meio de variações ou mesmo mutações de agenciamento. Decorrem daí duas consequências importantes no que concerne a uma filosofia dos dispositivos. A primeira é o repúdio dos universais. Com efeito, o universal nada explica, é ele que deve ser explicado. Todas as linhas são linhas de variação, que não tem sequer coordenadas constantes. O Uno, o Todo, o Verdadeiro, o objeto, os sujeitos não são universais, mas processos singulares, de unificação, de totalização, de verificação, de objectivação, de subjectivação imanentes a dado dispositivo. E cada dispositivo é uma multiplicidade na qual esses processos operam em devir, distintos dos que operam noutro dispositivo (p.89).

Segundo Deleuze (1996), o dispositivo é um conjunto multilinear, composto de diferentes naturezas. As linhas de subjetivação, que também formam o dispositivo, inventam modos de existir.

Com o intuito de extrair as linhas de variação da problemática investigada, sem descartar as linhas de subjetivação, no primeiro semestre de 2022, estivemos implicados no mapeamento de linhas para compor o nosso dispositivo-pesquisa, pois como afirma Deleuze, "é necessário alterar o mapa dos dispositivos, encontrar-lhes uma nova orientação possível, para não os deixar encerrar-se simplesmente nas linhas de força intransponíveis que impõem contornos definitivos" (Deleuze, 1996, p. 86).

Nas palavras de Deleuze e Guattari (2011, p. 30), referindo ao dispositivo, "[...] o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, suscetível de receber modificações constantes", e essa flexibilidade não pressupõe um modelo

estrutural cristalizado tal qual um decalque, cujo princípio estabelece a pura reprodução.

Na perspectiva da cartografia, o planejamento da pesquisa é construído em uma composição de forças em que os fenômenos se encontram em constantes fluxos de transformação, possibilitando, nos despir de nossas concepções positivista-arborescentes para darmos vez à criação desse mapa.

De maneira que “a precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015, p. 11).

A epistemologia da diferença, em Deleuze e Guattari, possibilita vislumbrar esse processo de transformação do planejamento pedagógico do ensino médio de classes inclusivas de alunos surdos, num dispositivo de tecnologia assistiva, a partir da apreensão da dinâmica das relações do conhecimento e experimentações cotidianas no território posto.

Refletir nesse conceito da diferença, antevêem ao pensado, o ainda não pensado e o ainda não dito, como uma releitura do objeto, do plano, de uma imagem de mundo, modos do devir.

Não é oposição à realidade, à identidade ou à diversidade. Em Deleuze, trata-se de algo que se produz, que “não é interior, nem exterior, ela se acha na fronteira, insensível, incorporal, ideal”, uma imanência (Deleuze, 1974, p. 158).

Deleuze, juntamente com Félix Guattari (2011), traça uma tênue linha de tensão entre diferença e multiplicidade(s) a um constante movimento de conexões que criam dimensões organizadas, mas sem formar em si um sistema, elas mesmas referem-se como rizoma, como

[...] dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade). Os fios da marionete, considerados como rizoma ou multiplicidade, não remetem à vontade suposta una de um artista ou de um operador, mas à multiplicidade das fibras nervosas que formam por sua vez uma outra marionete, seguindo outras dimensões conectadas às primeiras. (Deleuze e Guattari, 2011, p.23, 24).

A cartografia ganhou terreno nos grupos de pesquisas qualitativas, onde os processos de investigação não se amoldam aos instrumentos com medidas exatas, entendendo que os processos de compreensão da realidade se mostram de muitas maneiras.

Essa nova epistemologia vem sendo utilizada por pesquisadores do mundo inteiro, com base referencial no conceito de cartografia, apresentado por Gilles Deleuze e Félix Guattari, na obra *Mil Platôs* (2011, 1995, 1996, 1997-a, 1997-b) disposta em cinco volumes e, ainda, em outras obras dos autores, tanto em coautoria como solo.

Universidades Públicas, como a UFRGS, a UNICAMP, a UFF, a UFRJ e a UFS no Brasil, mantêm grupos de pesquisadores com laboratório de discussões acerca da temática. Na região norte grupos de pesquisas na UFAM, UFPA, UFAC também já utilizam essa epistemologia para pensar a realidade.

A base fundamental do método cartográfico é acompanhar processos, pois os fenômenos, as categorias e os objetos a serem investigados estão em constante movimento.

O método não se guia por uma metodologia pronta, embora possam ser encontradas pistas para praticá-lo. Por isso, fala-se em praticar a cartografia e não em aplicá-la, já que ela não se baseia em regras gerais que servem para casos particulares.

Nessa propositura metodológica, os dados não são coletados, mas construídos ao longo do caminho de investigação, pois trata-se de um método processual, criado em sintonia com o domínio igualmente processual que ele abarca:

[...] notamos que a proposta de Deleuze e Guattari não é a de uma abordagem histórica ou longitudinal, e sim geográfica e transversal. A opção pelo método cartográfico, ao revelar a sua proximidade com a cartografia, ratifica sua pertinência para acompanhar a processualidade dos processos de subjetivação que ocorrem a partir de uma configuração de elementos, forças ou linhas que atuam simultaneamente. [...]. Ao mesmo tempo, a cartografia é um método transversal porque funciona na desestabilização daqueles eixos cartesianos (vertical/horizontal), onde as formas se apresentam previamente categorizadas. Assim, a operação de transversalização consiste na captação dos movimentos constituintes das formas e não do já constituído do/no produto [...] (Kastrup; Barros, 2015, p. 76-77).

De acordo com as autoras Kastrup e Barros, operar na transversalidade é considerar um plano de pesquisa que entende que a realidade não se comunica apenas de modo vertical e horizontal, mas principalmente de maneira transversal.

Para tanto, o método não fornece um modelo pronto de investigação, como se tem nos modos de uma pesquisa ou investigação cartesiana. Ele se constrói no acompanhamento dos movimentos e processos que se dão nas subjetividades presentes nos territórios. Isso não se trata de uma ação sem direção, mas sim de uma reversão do sentido tradicional de método, sem abrir mão do rigor, que nesse contexto é ressignificado.

Como a atividade de cartografar pressupõe, sempre, a modificação do estado das coisas, com o acompanhamento e a interferência no processo em questão, há, em seus procedimentos metodológicos, uma característica indissociável na pesquisa, a saber, a intervenção.

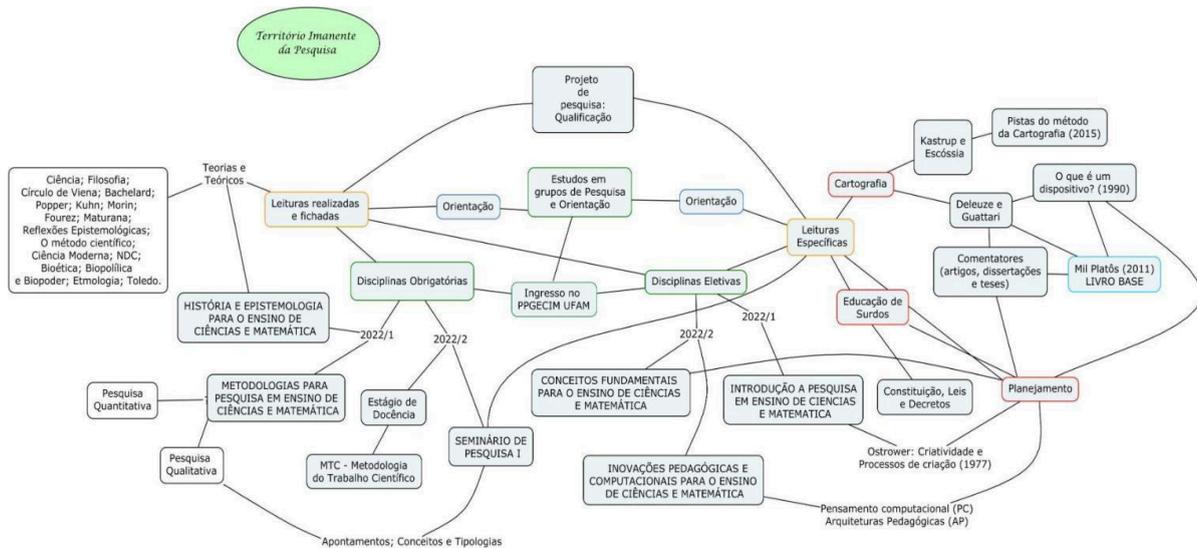
Para tanto, o percurso nos exigiu um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo, portanto, qualquer pretensão à neutralidade.

Neste trabalho investigativo, realizamos o triplo movimento, chamado por Deleuze e Guattari de territorialização, desterritorialização e reterritorialização. São processos concomitantes, cujo conceito emerge da Filosofia e não do conhecimento científico, como é desdobrado nas Ciências Sociais.

A territorialização é o espaço físico, psicológico ou ideológico de múltiplas relações e acontecimentos. “É o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos termos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos” (Guattari; Ronilk, 1996, p. 323).

Para tanto, a territorialização, nesta pesquisa, se deu no período inicial de habitação no território de investigação como ação primeira deste trabalho que não inclui somente a entrada no território inicial da pesquisa na escola, mas compreende:

Mapa 1: Território Imanente da Pesquisa



Fonte: Mapa elaborado pela autora no Cmap Tools (2023). Ver mapa ampliado em Apêndice 5.

À primeira vista, pode parecer um construto desorganizado e confuso, mas apreciando com mais diligência, percebemos como esses agenciamentos representam um dever, do que ainda viria a ser o que se põe no projeto de pesquisa.

Cada percurso, delineado de forma estratégica, desejante e cartográfica cooperou para a busca em compreender quais poderiam ser os apetrechos ideais para o desenrolar da pesquisa cartográfica.

Desde antes do ingresso no Programa de Mestrado, já se estavam criando os fluxos que haveriam de compor o território, uma vez que na experiência como professora de matemática no ensino fundamental e médio e depois como tradutora e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa- TILP em sala de aula inclusiva.

Deparei-me com inúmeras dificuldades no que tange aos agenciamentos de saberes no território da tradução de disciplinas do currículo escolar e atividades planejadas e executadas pelos professores em sala.

Essa foi uma das válvulas impulsionadoras para o se perceber pesquisadora, uma das linhas que se apresentam no território como os interesses, insatisfações e linhas de tensão etc. A experiência no plano é dinâmica, é vivência, como um rizoma crescente para todos os lados.

Foi nesse cenário que me deparei parte do território e não apenas uma aventureira nômade mas desejante, que analisa de fora o objeto. O campo do pensar - fazer pesquisa em educação, se revela “sob várias facetas, como

episteme, como método, como dispositivo de análise, haja vista que, ao cartografarmos contribuimos para abertura, conexões dos campos do conhecimento, sem planos de fechamento, que transcende à homogeneização em que temas são produzidos de modo rizomático (Pocahy; Silva; Dourado, 2020, p. 5).

Cada disciplina cursada, seja obrigatória ou eletiva, propôs um plano de instrumentos muito rico na minha construção enquanto pesquisadora.

E, como o território já estava sendo agenciado, as leituras e seus fichamentos, pesquisas e planejamentos propostos pelos responsáveis de cada uma delas, foram vivenciadas com intencionalidade e olhar atento para as tramas do projeto de pesquisa, como fluxos transversais, elementos que atravessavam o campo da temática, pontos de convergências para levantar/pensar as problemáticas.

Nesse sentido, esses foram os primeiros agenciamentos que foram criados e estiveram entrelaçados na pesquisa “planejamento como dispositivo de tecnologia assistiva de inclusão” necessários ao entendimento a conhecer os limites da territorialidade que envolverá a temática desejada e, ainda, não identificada, pois, segundo os autores, todo agenciamento é, em primeiro lugar, territorial. Essas linhas precisavam ser analisadas na perspectiva cartográfica.

Portanto, a criação do mapa norteador do projeto de pesquisa, em si, começou a ser tecida no segundo semestre de 2022, quando habitamos territorialmente as instâncias abstratas da pesquisa.

Após todo esse processo de reterritorialização, retornei ao território vivido anteriormente como Tradutora e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa para novas experiências e construir novos agenciamentos ao longo do caminho de investigação, como movimentos de habitação no território, observação e participação direta e indireta, sendo parte dele.

Agora nem o território é mais o mesmo e tão pouco a pesquisadora. Pois toda essa máquina em funcionamento nesse período de contato com conhecimentos, saberes e pensamentos tão múltiplos, produziu novas linhas de afetos, potências, forças envolvidas por uma trama bem entrelaçada e complexa.

Logo, o segundo movimento aconteceu junto ao corpo docente e pedagógico da escola, mapeando:

- ❖ As demandas dos alunos surdos quanto às suas especificidades a fim de conhecer bem para quem o planejamento como dispositivo de tecnologia assistiva será direcionado – movimento realizado em conjunto com a secretaria, que tem posse dos registros, laudos, informações sobre este grupo de alunos.
- ❖ os documentos que norteiam a ação dos professores dessa escola para identificar os conteúdos curriculares e sua organização no plano de ensino da disciplina de ensino de Matemática da 2ª série do Ensino Médio – movimento realizado com o apoio da gestão administrativa, gestão pedagógica, secretaria (no que tange aos documentos, PPP, Planejamentos por solicitação de documentos), professores envolvidos (plano de ensino da disciplina por meio de solicitação de documento e entrevista semiestruturada) e intérpretes (sondagem quanto a participação no planejamento da disciplina alvo dessa pesquisa por meio de entrevista semiestruturada).
- ❖ Os sinais de matemática que estão sendo trabalhados pelos intérpretes, no sentido de suprir as necessidades educacionais desses alunos, também se faz necessária, pois, para que haja um bom aproveitamento da ação pedagógica é preciso uma comunicação clara e assertiva – movimento em parceria com os intérpretes responsáveis pelo 2º ano, por meio de convivência/observação, interação e entrevista semiestruturada em Língua Portuguesa.

Nesse retorno, ao território da pesquisa já com um pensamento cartográfico os personagens que se mostram, a priori, são:

- ❖ O professor de matemática da 2ª série do Ensino médio;
- ❖ Os Intérpretes Educacionais de LIBRAS;
- ❖ O planejamento e sua composição, a partir da análise de seu conteúdo, fazendo conexão com Laurence Bardin, quando propõe

analisar comunicações, nas entrelinhas, na linguagem e figuras de linguagens e reticências (2011).

Todos esses personagens que vão redesenhando a construção do território imanente, construindo-se através dele em uma rede de conexões do plano imanente da pesquisa, que de forma mais específica será a turma supracitada do Colégio Brasileiro Pedro Silvestre – SEDUC, CDE01. Localizado à Rua 10 de julho, 843, Centro, Manaus – AM, 69010 – 060.

Com o aval do gestor para implementação da pesquisa, o primeiro contato formal sobre minhas intenções como pesquisadora aconteceu no dia 06 de fevereiro de 2023 e a entrada no território da pesquisa no dia seguinte, 07 de fevereiro, como pesquisadora.

A proposta é que a habitação direta no território imanente da Escola, tivesse duração equivalente ao primeiro semestre do período letivo de 2023 – fevereiro a julho, por haver histórico de matrículas de alunos surdos e, por conta disso, também é possível a presença do profissional tradutor e intérprete de LIBRAS, uma vez que é um requisito obrigatório e de garantia dos direitos linguísticos do surdo, mas esse período se estendeu um pouco mais por conta de algumas demandas como a greve dos professores, a ausência de pedagoga na escola.

Nesse percurso cartográfico, um movimento contínuo de registro no diário, ações, intervenções, conversas, eventos e problemáticas acontecerá para fins de relatos na seção designada para discussão do percurso e resultados da pesquisa.

Na figura abaixo, seguem algumas linhas de fuga, forças que compõem esse novo território e implicam as subjetividades e os devires, num estado de limiar e onde acontecem rupturas capazes de projetar novas organizações e formas de poder, com suas linhas de tensões, agenciamentos, vivências, interações e percepções construídos na pesquisa cartográfica.

Com igual finalidade, as entrevistas semiestruturadas junto aos Intérpretes da série em questão, visaram uma cartografia das suas vivências na profissão em sala de aula inclusiva, cartografando processos, como diz Passos, Kastrup e Escóssia (2015), no território da pesquisa, enriquecidas pelos agenciamentos, problemáticas, experiências que ajudem a pensar no planejamento como dispositivo de tecnologia assistiva e na realidade dura da tradução e interpretação.

Sem deixar de pensar nas adaptações necessárias ao contexto escolhido, materiais ou vias de apoio utilizados para montagem de arsenal de sinais técnicos formais e informais (oficiais ou provisórios) para a tradução e interpretação para fins pedagógicos de ensino de matemática, sua participação direta ou indireta, existente ou não, no planejamento das estratégias de ensino da disciplina e as implicações desse movimento junto ao professor responsável na sua ação como profissional.

4. PLANO DE APRESENTAÇÃO DO MOVIMENTO ÉTICO-POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA PESQUISA

Acreditamos que planejar no contexto de ensino e aprendizagem nada mais é que produção/criação, pois a construção de planejamentos para estes momentos exige, para alcançar a diferença exige uma tomada de decisão ético-político-pedagógica na pesquisa.

Desse modo, o terceiro movimento dessa pesquisa implicou mais que uma ação científica como também um posicionamento para apresentar os resultados dessa pesquisa as diferentes camadas subjetivas que enxergamos no horizonte desse território tão fértil de *affectos e perceptos*¹⁴.

Diante disso, a dissertação foi conduzida como exposição de linhas múltiplas de desconstrução, análise e construção de dispositivos no sentido de apresentar uma narrativa de uma pesquisadora cartógrafa desafiada a mapear e analisar diferentes territórios, no contexto do planejamento como dispositivo de tecnologia assistiva no Ensino Médio com vistas nos agenciamentos possíveis entre o professor e o intérprete educacional de Libras na prática pedagógica com alunos surdos.

¹⁴ Na filosofia da diferença ou deleuzoguattariana *perceptos* é um conjunto de sensações e percepções que vai além daquele que a sente. In: Abecedário de Gilles Deleuze. Série de entrevistas com Deleuze.

Quadro 2: Cronograma de atividades ano 2022

Mês/Ano	MAR/ 22	ABR/ 22	MAI/ 22	JUN/ 22	JUL/ 22	AGO/ 22	SET/ 22	OUT/ 22	NOV/ 22	DEZ/ 22
Disciplinas Obrigatórias e Eletivas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Proficiência Em Língua Inglesa	X	X								
Estágio Docência								X	X	X
Levantamento bibliográfico	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elaboração do Projeto de Pesquisa						X	X	X	X	X

2022 – 1ª parte do mestrado, matriculada nas disciplinas propostas, orientações e desenvolvimento do projeto para qualificação.

Quadro 3: Cronograma de atividades ano 2023

Mês/Ano	JAN /23	FEV/ 23	MAR /23	ABR /23	MAI /23	JUN /23	JUL/ 23	AGO /23	SET/ 23	OUT /23	NOV /23	DEZ /23
Estágio Docência	X	X										
Artigo Científico			X									
Exame de Qualificação			X									
Levantamento Bibliográfico	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Elaboração dos Instrumentos de coleta de dados		X	X	X								
Desenvolvimento das Atividades no Campo		X	X	X								

de Pesquisa												
Análise da Dados e Redação da Dissertação		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Solicitação de Defesa												X

2023 – 2ª parte do mestrado, estágio docência, orientações, execução do projeto e desenvolvimento do projeto de dissertação.

Quadro 4: Cronograma de atividades ano 2024

Mês/Ano	JAN/ 24	FEV/ 24	MAR /24	ABR/ 24	MAI/ 24	JUN/ 24	JUL/ 24	AGO/ 24	SET/ 24	OUT/ 24	NOV/ 24	DEZ/ 24
Levantamento Bibliográfico	X	X										
Análise da Dados e Redação da Dissertação	X	X										
Defesa Da Dissertação		X										

5. ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

O pano teórico da pesquisa nos apresenta o instrumental utilizado para subsidiar as ações-devires do pesquisador. Dessa forma, o desenho da pesquisa se fará na interface cartográfica e da análise de conteúdos dos documentos elencados como importantes no processo do planejamento entre professor e IE.

A Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011, p. 31) “[...] é um conjunto de técnicas de análises das comunicações”. Uma das funções dessa análise é a função de administração de prova, na qual a autora afirma que as “[...] hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes, apelaram para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma informação. É a análise de conteúdo para servir de prova (Bardin, 2011, p. 30).

Existem etapas para que a organização da análise de conteúdo aconteça, veja:

Quadro 5: Organização da Análise de conteúdo da pesquisa

Pré-análise	Exploração do material	Tratamento e Interpretação dos resultados
Cartografia das idéias iniciais	Codificação :Adentrando ao plano imanente da pesquisa Orientações sobre as ações do projeto	Interação com o plano imanente da pesquisa e seus personagens
Escolha dos documentos (PPP da escola, BNCC para o EM, Planejamento professor)	Leitura profunda dos textos	Proposição de problemáticas e adiantamento de interpretações
Formulação das hipóteses e objetivos a partir da leitura		Novas dimensões teóricas
Devires para dispositivo Planejamento		

Fonte: Elaborado pela autora (2023) baseado em Bardin (2011).

Antes de iniciar a análise dos dados, é muito importante que haja essa cartografia das ideias iniciais: do “como” se pretende iniciar a análise, quais estratégias utilizar, quais documentos são mais relevantes e que contribuirão para a pesquisa, como também o registro de todas as conversas informais, formais, entrevistas e questionários.

Após essa fase, é importante que sejam formuladas as hipóteses e objetivos que se pretende alcançar com sua pesquisa, depois de traçar objetivos vem a concatenação dos devires para o dispositivo planejamento.

A exploração do material selecionado, leitura e sua codificação é uma etapa que exige muita atenção e tempo de qualidade do pesquisador para uma melhor compreensão dos documentos e técnica escolhida para a análise.

Após a fase da organização da análise, é realizada a fase de codificação, onde os dados brutos são sistematizados e organizados em unidades. Bardin (2011)

as define como unidades de registro, onde são realizados recortes, como as problemáticas, fissuras inerentes à essa pesquisa, que Bardin chama de 'tema'.

O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências. As respostas a questões abertas, as entrevistas (não diretivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo [...] podem ser, e são frequentemente, analisadas tendo o tema por base (Bardin, 2011, p. 106).

Esse processo de categorização, que vou tratar como a cartografia do plano imanente, é muito importante para que os dados obtidos por meio da análise de conteúdo sejam tratados de forma coerente ao plano escolar.

6. PERSONAGENS DA PESQUISA

O plano imanente da pesquisa foi o Colégio Brasileiro Pedro Silvestre, uma escola estadual de ensino público regular e que atendeu ao perfil de inclusão requerido para o processo de pesquisa, como, principalmente, ter alunos surdos regularmente matriculados e frequentes e a presença de Intérpretes Educacionais de Libras.

Está localizada no centro histórico da cidade de Manaus, capital do Amazonas, nas proximidades de um dos mais famosos cartões postais do Estado, o Teatro Amazonas.

Esta escola possui 1.279 alunos regularmente matriculados no ano de 2023, 693 no turno da manhã compondo os anos do fundamental 2 e 586 no turno da tarde compondo o Ensino Médio. Destes, 24 alunos são incluídos com diferentes tipos de necessidades como Autismo, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência intelectual, transtorno desintegrativo da infância e surdez.

Figura 3: Foto do Colégio - lateral



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2023).

Nesse contexto, o aluno surdo não se configura num personagem alvo da pesquisa, mas os IE's da escola, o professor de Matemática da 2ª série do Ensino Médio, o PPP da escola (em anexo), o planejamento do professor de matemática (em anexo) e as linhas que o conectam à BNCC e as competências e habilidades que os alunos já deveriam ter desenvolvido, propostas para esta série.

Quadro 6: Perfil de identificação dos personagens professor MA e IE

	Professor(a) Regente - PR	Intérprete Educativo de Libras - IE1	Intérprete Educativo de Libras - IE2
Nacionalidade	Brasileiro(a)	Brasileiro(a)	Brasileiro(a)
Idade	Entre 50 e 60 anos	Entre 31 e 40 anos	Entre 31 e 40 anos
Formação	Licenciatura Plena em Física	Licenciatura em Letras Libras	Pedagogia
tempo de atuação na área	32 anos	10 anos	5 meses
CH de trabalho	20h	40h	20h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023) a partir do questionário aplicado via Formulário Google.

7. INSTRUMENTOS PARA O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Ao adentrar na escola, já nos deparamos com processos em andamento, com linhas já traçadas e desenhadas pelos personagens que já atuavam ali. Passando a habitar esse novo plano, como num movimento interativo, nos aproximamos da pesquisa como um todo e nos colocamos atentas para perceber os fluxos, as linhas, o rizoma já existente, as fissuras e forças, com a proposta de sentir, viver aquele ambiente e problematizar a partir do que for posto.

Por isso, um dos primeiros instrumentos usados foi o diário de campo - DC, onde cada acontecimento, conversas, percepção, interação formal e informal foi registrada a fim de mapear depois o caminho traçado, os desvios necessários, às estratégias e linhas de fuga.

Para ajudar a desenhar a paisagem vislumbrada e, de algum modo, modificada por conta da intervenção da pesquisa, também por conta da intencionalidade da própria pesquisadora que se põe numa óptica guiada pela teoria aprendida antecedente ao ingresso na escola.

E nessa diligência metodológica, vai-se operando novos territórios, novas estruturas vão se ampliando como um novo processo de construção de conhecimento e possibilidades reflexivas, sob a subjetividade do olhar da pesquisadora.

Nessa processualidade, surgiu a necessidade da aplicação de questionário elaborado no recurso digital do Google para Formulários aos Intérpretes - FIE e professores - FP (ambos em apêndice), separadamente, compartilhado via WhatsApp dos mesmos. Aqui, foi necessário imprimir o FP para o professor de matemática, por este não conseguir responder em seu aparelho de celular e seu notebook está com problemas.

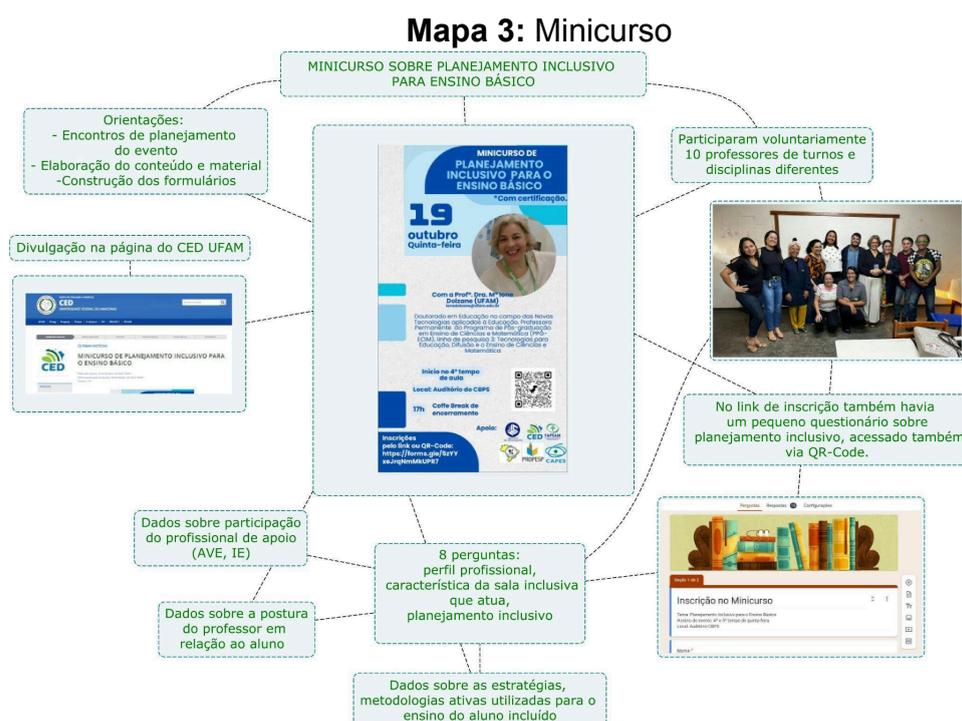
O FP foi pensado para ser dinâmico e não muito extenso, devido o desafio para obter retorno em tempo hábil dos envolvidos, então pensamos em 38 perguntas sendo elas 22 objetivas e 16 dissertativas, categorizadas a fim de sondar sobre o seu perfil profissional, seu processo de construção de planejamento da

disciplina, sua interação com o Intérprete Educacional e o nível de trabalho em equipe entre eles.

Da mesma maneira o FIE, pensado e elaborado com 36 perguntas sendo elas 15 objetivas e 21 dissertativas, categorizadas a fim de sondar sobre o seu perfil profissional, experiência na escola, atuação como IE, agenciamentos com o professor no que tange ao planejamento.

Outro instrumento elaborado no processo sem que tivéssemos pensado antes nele mas que pelas interações e movimentos da pesquisa se fez muito relevante foi um formulário de inscrição para um minicurso - FM que ofertamos aos professores do colégio com o tema “Planejamento Inclusivo para a Educação Básica”, como uma das intervenções objetivadas propondo atividades integrativas de longo prazo na escola, com vistas ao planejamento e implementação da proposta.

No FIM, aproveitamos para além da coleta de nomes dos participantes, sondar de forma estratégica a interação desse professor com o IE na construção do planejamento da disciplina que ministra, sua postura quanto a presença de aluno incluído em sua sala e estratégias que utiliza para alcançar um nível de ensino mais satisfatório para ambas as partes envolvidas no processo de ensino.



Fonte: Mapa elaborado pela autora no Cmap Tools em novembro de 2023. Ver mapa ampliado em Apêndice 7.

8. CATEGORIAS DE ANÁLISE

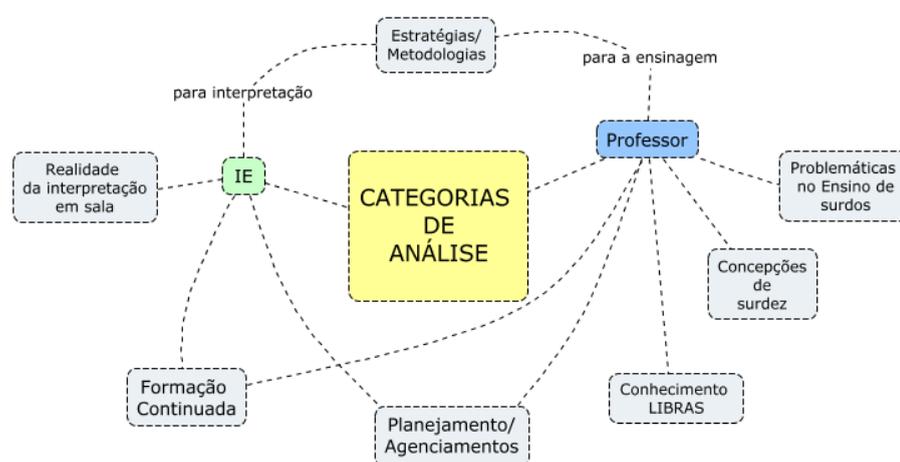
8.1 DOS QUESTIONÁRIOS

Para um detalhamento das categorias de análise, vamos retomar algumas delas que foram pensadas antes de reterritorializar o plano imanente da pesquisa e também os movimentos devires.

Já supracitados, mas não em detalhes, os questionários junto aos professores que aconteceram no segundo movimento, ajudaram a mapear alguns aspectos importantes no ensino de alunos surdos e o posicionamento pedagógico deste professor frente a estes.

Aspectos como o nível de compreensão sobre a surdez, aceitação de aluno incluído em sala, nível de conhecimento de estratégias e metodologias para o ensino de surdos, as problemáticas/desafios do dia a dia inerentes ao ensino de surdos, dentre outras demandas que surgiram no processo da pesquisa, interação com os personagens e o território imanente.

Mapa 4: Categorias de Análise dos questionários



Fonte: Mapa elaborado pela autora no Cmap Tools em novembro de 2023

Da mesma maneira, fluiu o questionário junto aos Intérpretes da série em questão, visando uma cartografia das suas vivências na profissão em sala de aula inclusiva, cartografando processos, como diz Passos, Kastrup e Escóssia (2015), no território da pesquisa, enriquecidas pelos agenciamentos, problemáticas, experiências que ajudam a pensar no planejamento como dispositivo de tecnologia assistiva e na realidade dura da tradução e interpretação.

8.2 DOS DOCUMENTOS

Considerando o planejamento como um dispositivo indispensável para subsidiar a prática do professor ao assumir o ensino de determinada disciplina - vale ressaltar, esse subsídio não é de maneira engessada, mas respeitando os processos e interação com os envolvidos nele-, é que ele se faz linha importantíssima para compreender outros pontos inerentes à esse rizoma formado pelas múltiplas interfaces do panorama que se apresentou e se fez no decorrer dessa pesquisa.

E, como o documento em si, o planejamento não se dissocia de outros que também são linhas importantes, como o PPP e a BNCC para o ensino médio voltado para as disciplinas que foram fundamentais para a fluidez da interação entre os envolvidos na pesquisa.

Buscamos perceber nesses documentos, as pistas sobre ensino de surdos incluídos em sala regular, o quanto eles consideram e refletem as ações pensadas no surdo, como também estratégias e metodologias voltadas ou que abrangem o todo da sala de aula considerando também o surdo, que propõem desenvolver as habilidades e competências próprias para a série alvo, baseadas nas instruções da BNCC.

SEÇÃO 4: Discussão do processo

Nesse processo contínuo de intervenção e esforço para conciliar as diferenças e multiplicidades existentes no plano imanente dessa pesquisa aos devires e agenciamentos entre professores e IE quando planejam refletindo sobre quais rotas, estratégias, pistas devem seguir para que o dispositivo planejamento seja o mais equitativo possível, é que foram emergindo, conforme as linhas iam se entrelaçando nesse rizoma escola, os reais personagens que compuseram alguns dos tracejados para entendimento do plano.

Desse modo, inclinei os ouvidos às pistas que vinham das falas de 5 professores e 2 Intérpretes Educacionais de LIBRAS do Colégio Brasileiro Pedro Silvestre, que serão identificados com primeira letra P: Professor(a) e IE: Intérprete Educacional, e segunda letra ou número identificando a UC que este profissional é regente, por exemplo PB: Professor(a) de Biologia ou IE1, no caso dos intérpretes.

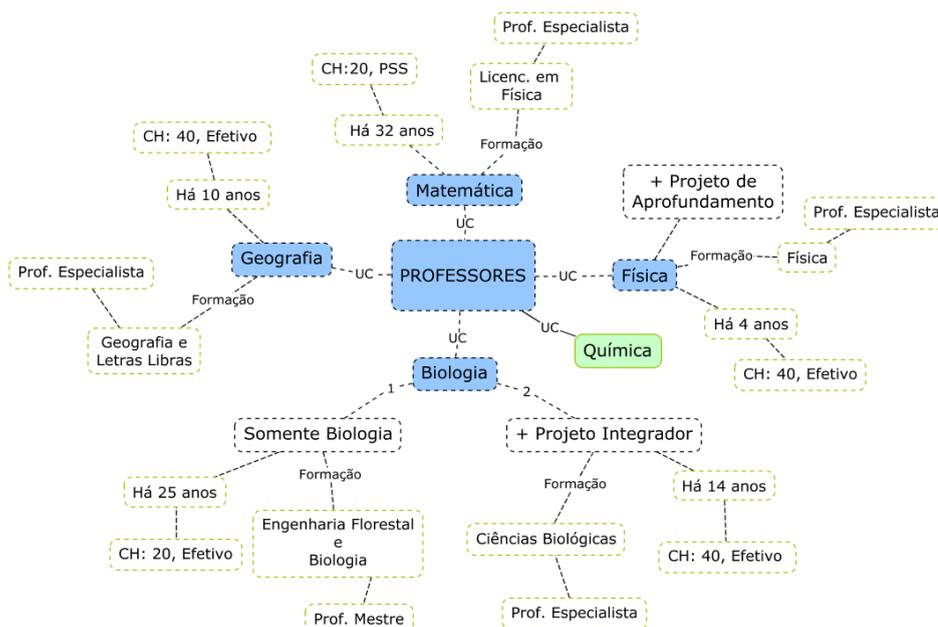
Dos que participaram da pesquisa de forma mais direta por meio do questionário do professor, temos os das seguintes Uc 's: Matemática (PM), Biologia e Projeto Integrador (PB1 e PB2), Física e Projeto de Aprofundamento (PF) e Geografia (PG), mais dois intérpretes (IE1 e IE2) que atuavam na 2ª série do Ensino Médio.

Também ouviremos as respostas de 10 professores participantes do minicurso que, no ato da inscrição, preencheram um formulário contendo 3 perguntas direcionadas aos agenciamentos entre professores e IE's no planejamento de suas UC's e sua percepção do aluno surdo em sala.

Além das constatações obtidas nas leituras dos documentos, também personagens no processo e, de forma basilar, as leituras orientadas e subsidiadas em Deleuze e Guattari, dentre outros também de suma importância para clareza no rabiscar e desenhar os trajetos desvendados neste período de intervenção na escola.

Temos no mapa abaixo uma visão panorâmica e descritiva dos personagens envolvidos:

Mapa 5: Perfil dos 5 professores



Fonte: Mapa elaborado pela autora no Cmap Tools em janeiro de 2024. Ver mapa ampliado em Apêndice 8.

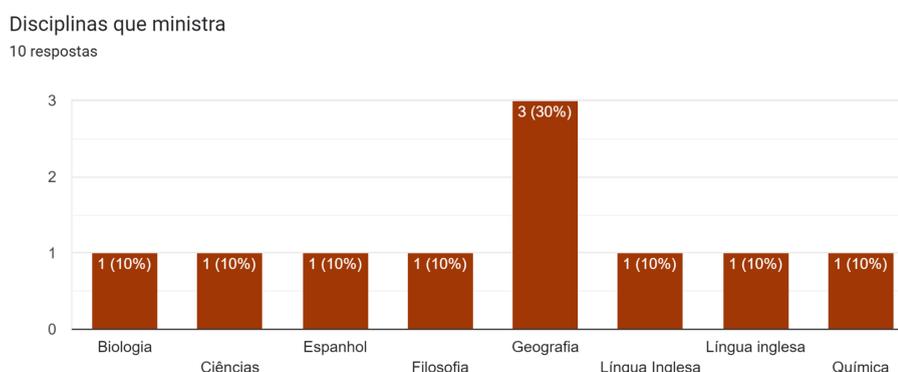
Não estranhe a falta de detalhes do perfil do professor(a) titular da UC Química, pois em 2023, as turmas com alunos surdos incluídos onde interagimos durante a pesquisa não tiveram esse profissional efetivamente em sala devido uma licença médica e, surgiu essa problemática da ausência e não substituição. Por isso, no mapa acima, esta UC se mostra assim, como um ramo que não se desenvolveu no contexto de um planejamento voltado às necessidades específicas e teve fim em si mesmo, um personagem desconexo dos demais e do processo (Deleuze e Guattari, 2011), como acontece nos nós de um rizoma, ele precisa encontrar caminho, deixando uma trilha de processo, o que não ocorreu com Química.

4.1 OS PROFESSORES

Todos os professores que participaram e preencheram o questionário deram o aceite no TCLE e foram muito colaborativos, não apresentando nenhuma resistência ou mudança de postura, comportamento nas aulas devido a minha presença como pesquisadora, se mostravam a vontade e dispostos a expor suas fragilidades para juntos pensarmos numa rota que melhor direcionasse o planejamento e a prática docente.

São professores formados e competentes em sua área de formação, alguns com especialização e mestrado, e um bom tempo de vivência de sala de aula inclusiva.

Gráfico 1: Perfil professores do Minicurso - formação



Fonte: Formulário de Inscrição para o Minicurso ofertado aos professores do Colégio, 2023.

Sabemos através do Decreto n. 5.626/05 (que regulamenta a Lei de Libras n.10.436/02 dentre outras disposições) que

[...] a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores (Licenciaturas, Normal superior, Pedagogia e Educação Especial) para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Grifo nosso) (Brasil, 2005).

Esta disciplina inserida na estrutura curricular destes cursos não tem uma carga horária mínima definida, ficando a cargo do colegiado dos cursos a sua definição, mas é sabido por acesso à ementas variam entre 30 e 60 horas e, em raras exceções, com carga igual ou superior a 100h.

Para o objetivo da disciplina, que geralmente permeia para uma sensibilização dos professores em formação de que, em seu futuro profissional eles não de lidar com espaços múltiplos, alunos incluídos com diversas especificidades, é considerável um tempo aceitável de imersão no entendimento básico da coisa, e que pode servir de pontapé para formações futuras no que tange à educação inclusiva. Segundo Nóvoa,

[...] estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional [...] a formação se constrói através de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre

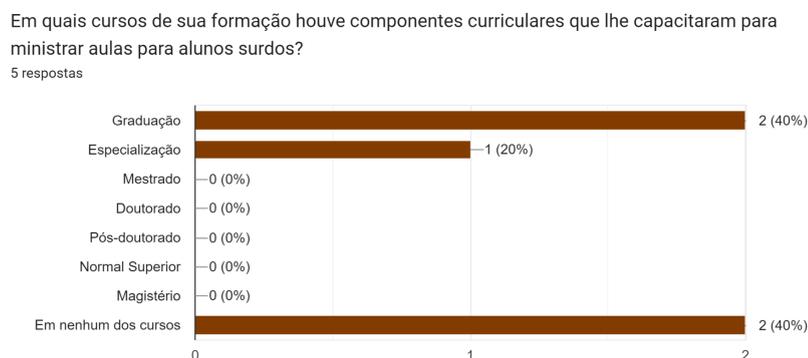
as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal (Nóvoa, 1992, p.42)

Esse processo formativo compreende a relação da pessoa com sua experiência de vida e flexibilidade tão importantes para uma formação permanente de qualidade, permeia os desejos, os agenciamentos que esta faz em seus movimentos ao criar as regiões de sua formação acadêmica.

O que percebemos a partir do questionário é que a maioria dos professores teve acesso à essa disciplina de Libras na academia de forma obrigatória, outros não, devido o tempo de formados e em que ainda não existia a lei de libras, o decreto e todo esse aparato legal para inserção da disciplina nos cursos de formação de professores.

Alguns tiveram acesso à conteúdos de Educação especial nas especializações e outros, em nenhum dos cursos da base de sua formação, como podem ver no gráfico abaixo:

Gráfico 2: Perfil professores questionário - formação



Fonte: Questionário dos professores elaborado no Google Forms, 2023.

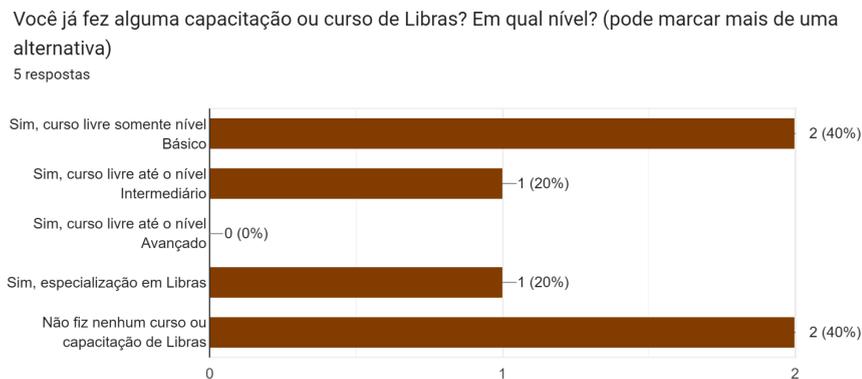
Analisando a questão do professor que atua numa sala de aula com alunos incluídos (surdos), dominar a língua de sinais não é elemento obrigatório para que esse grupo de alunos seja beneficiado, até porque isso não é um pré-requisito estipulado pelas Secretarias de Educação em seus processos seletivos e concursos para cargos de professores regulares.

Mas, percebemos nos resultados em análise, a existência de um diferencial na postura do professor que busca conhecimento para saber lidar com os processos envolvidos no ensino no contexto da do surdez.

Não somente essa busca por informação influencia na forma como ele

organizará suas aulas, como também as colaborações que o IE fará ao planejar com esse professor. Tudo isso, serve como complemento didático para que suas aulas sejam mais equitativas.

Gráfico 3: Perfil professores questionário - formação continuada



Fonte: Questionário dos professores elaborado no Google Forms, 2023

Dos cinco professores respondentes no gráfico acima sobre algum contato com a disciplina de Libras na graduação, dois fizeram curso livre em nível básico, ou seja. Desses dois, um deles buscou mais conhecimento através de especialização.

Dos cinco, um terceiro fez curso livre do básico ao nível intermediário. Os outros dois professores não fizeram nenhum curso ou capacitação em Libras após a formação. Porém, desses dois professores sem formação específica em surdez um deles marcou na pergunta anterior (gráfico 2), que teve algum contato com componentes curriculares durante a graduação que o ajudou nas ministrações das aulas para surdos e o último professor, não teve contato nenhum com a Libras, nem mesmo na graduação ou em cursos de capacitação outros.

Entendemos esses percursos descritos pelos professores em diferentes nuances como um processo natural, apesar de que agora a escola se configura como um espaço inclusivo e que as chances de um professor ter um aluno surdo em sala é bem maior do que em outras épocas e outras escolas, necessitando de maior relação com a comunidade surda e com as instituições de ensino formadoras.

Para Deleuze, desejo é o que anima um processo que não é próprio de uma instância, sistema ou território do sujeito, senão da realidade mesma e de sua realização” (Baremblytt, 1998, p. 85), enfim é um processo. Podemos figurá-lo como uma força que agencia e é agenciada por diferentes componentes.

Desse modo, é natural em se falando de desejo, que para Deleuze é produção e não falta, que o professor seja envolvido no plano imanente da inclusão, percebendo a necessidade de cada personagem envolvido no contexto de trabalho quer aluno surdo ou ouvinte, quer intérprete, pais e demais colegas-professores. Todos são personagens de um plano de trabalho que com o desejo podem fazer surgir planejamentos como dispositivos de inclusão, pois o movimento de busca do professor no campo da inclusão parte de dentro dele, um fluxo contínuo, uma nova organização, um novo processo, um novo agenciamento.

Se o desejo produz, ele produz real. Se o desejo é produtor, ele só pode sê-lo na realidade, e de realidade. O desejo é esse conjunto de sínteses passivas que maquinam os objetos parciais, os fluxos e os corpos, e que funcionam como unidades de produção. O real decorre disso, é o resultado das sínteses passivas do desejo como autoprodução do inconsciente. Nada falta ao desejo, não lhe falta o seu objeto. É o sujeito, sobretudo, que falta ao desejo, ou é ao desejo que falta sujeito fixo; só há sujeito fixo pela repressão (Deleuze e Guattari, 1976, p. 43).

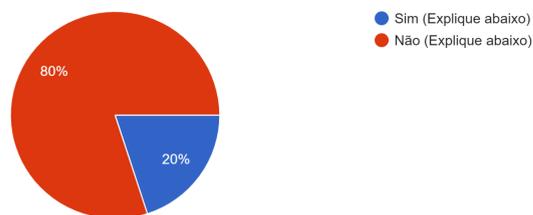
Envolvida no processo da pesquisa e participando do agenciamento entre o Centro de Educação a Distância e a Escola, através das ações de extensão no contexto da inclusão, foi possível perceber que o planejamento como dispositivo de inclusão não funciona se for impositivo porque o desejo é imanente, é devir querer.

Entendemos nesse movimento com Deleuze e Guattari que não é porque existem alunos surdos ou com qualquer outra especificidade em sala de aula que o professor vai em busca de aprimoramento para atender tal demanda porque assim, seria pensar e fazer as coisas pela falta, o carecer e não pelo desejo.

Como uma potência produtiva, o professor 'se faz' apto antes do surgimento da demanda e o faz por um movimento intrínseco, procurando e encontrando possibilidades na sala de aula para criação de novos processos de formação e subjetivação, pois o desejo se faz por rizomas, produz e se move (Deleuze e Guattari, 2011).

Gráfico 4: Aptidão no ensino de surdos

Você se sente apto para lidar com o ensino da sua Unidade Curricular (disciplina) para alunos surdos.
5 respostas



Fonte: Questionário dos professores elaborado no Google Forms para fins da pesquisa, 2023

Quando perguntamos sobre o sentimento de aptidão para lidar com o ensino de alunos surdos, vem à tona, em algumas respostas, indícios do desejo de alguns em obter o conhecimento necessário para a situação, também a auto reflexão devido a demanda apresentada e vivida mas que não resultou na busca de aperfeiçoamento, por motivos vários, mas que faz que esse profissional perceba a ‘falta’ de algo em sua formação, e a busca pelo aperfeiçoamento a partir da necessidade emergente.

Temos algumas das justificativas para a pergunta que se mostra na imagem acima:

PF: “Há um obstáculo na comunicação que minha formação não permitiu que eu superasse. A inclusão deveria ter sido considerada desde a graduação, passando pelo concurso público que me permitiu atuar como professor para então ter um professor apto para atuar com estes alunos.”

PM: “Estou fazendo um curso de Libras na UEA e aos poucos aprendo a lidar com os surdos”

PB2: “Precisamos de cursos especializados para trabalhar com esses alunos”.

Por isso, que no decorrer da intervenção não houve resistência por parte desses professores, que já estão em tempo considerável atuando em sala de aula inclusiva. Existe uma consciência de que para que o ensino seja mais equitativa é preciso estar compromissado com o que se faz e como se faz. Entender que, em se tendo alunos surdos, mesmo com a presença do IE, em algum momento a interação professor - aluno acontecerá.

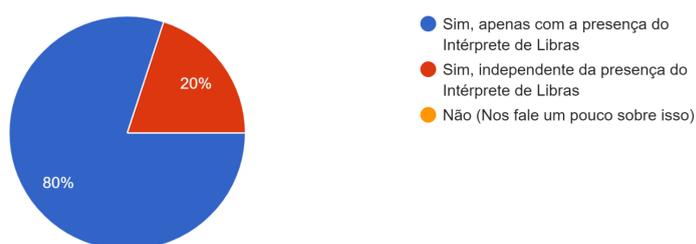
Se este professor tiver o mínimo possível de compreensão da Libras e de como este aluno aprende, já fará uma grande diferença nesse processo que já se construiu de maneira tão fragilizada na vida escolar do surdo.

Breves momentos como oportunizados pela disciplina de Libras na graduação são muito importantes para sensibilização desse futuro professor, mas não é suficiente para capacitar minimamente num diálogo simples e direto com o aluno.

Temos, no contexto da pesquisa, no gráfico abaixo, esse sentimento de insegurança e incertezas de como proceder o ensino, a convivência e a comunicação com seus alunos, que está sempre ligada à presença do IE, onde de cinco professores apenas 1 (20%) alegou se sentir preparado para conviver com aluno surdos em sala de aula, a saber, é aquele discente que procurou aprimorar seus conhecimentos em Libras após a graduação em cursos livres e na especialização.

Gráfico 5: Convívio com alunos surdos

Você se sente preparado para conviver com alunos surdos em sua sala de aula.
5 respostas



Fonte: Questionário dos professores elaborado no Google Forms para fins da pesquisa, 2023

E, por vivência em outros espaços além deste, posso afirmar que este sentimento de despreparo não se limita aos personagens dessa pesquisa.

Quanto professora de Matemática atuante em sala de aula inclusiva, mesmo tendo feito a disciplina de Libras B na universidade, não me sentia segura quanto às estratégias e metodologias que poderia utilizar com meu alunos surdos.

A comunicação era inexistente e mesmo com a presença do IE, hoje percebo o quanto o ensino desses alunos ficou fragilizado por minha falta de conhecimento da surdez e de como aprende este aluno, e por conseguinte, não refletia sobre essas questões em meu planejamento de aula, tampouco haviam agenciamentos entre mim e o(a) IE (Santos, 2020).

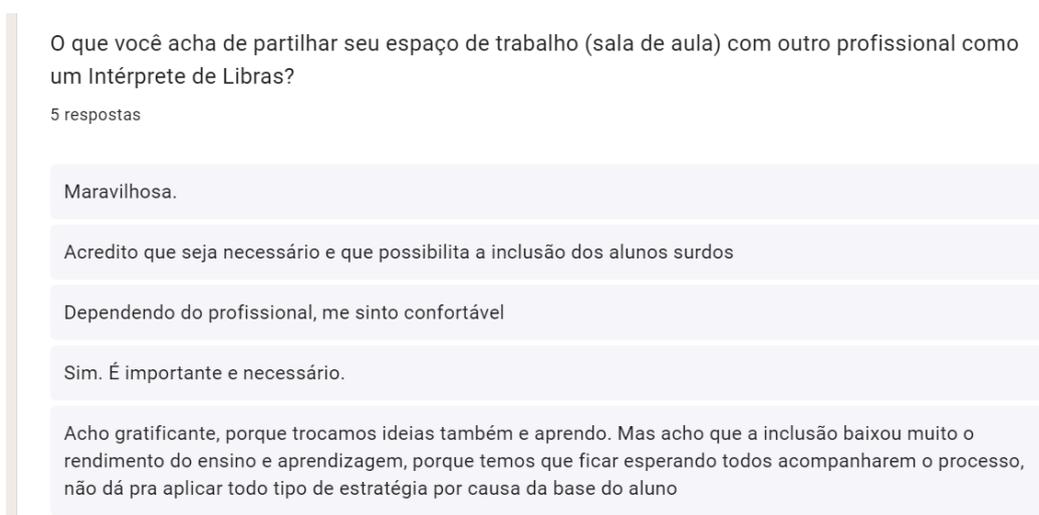
Por isso, pensar em momentos de aprendizagens mais específicos como oficinas de capacitação aos professores no início do ano letivo, na semana

pedagógica, promovendo espaço para ensino de sinais básicos para comunicação com os possíveis alunos surdos que serão incluídos, pode ser uma proposta que minimizaria esse distanciamento entre professores e alunos, como movimentos de planejamento com vias de se tornar uma prática anual, a longo prazo.

Também oportunizaria os devidos agenciamentos no planejamento entre professores e IE's de LIBRAS, uma vez que acreditamos que esses momentos trariam mais senso reflexivo quanto aos alunos surdos incluídos na escola, o planejamento das aulas e ações pensando nesse aluno como parte no corpo discente participante e produtivo.

Os professores não mostram resistência com a presença do IE em sala porque ele entende sua importância na promoção da inclusão ao surdo naquela ambiência. E se os agenciamentos entre estes dois forem uma prática constante, o planejamento em parceria não será uma problemática.

Figura 4: Sobre como se sente com a presença do IE em sala de aula

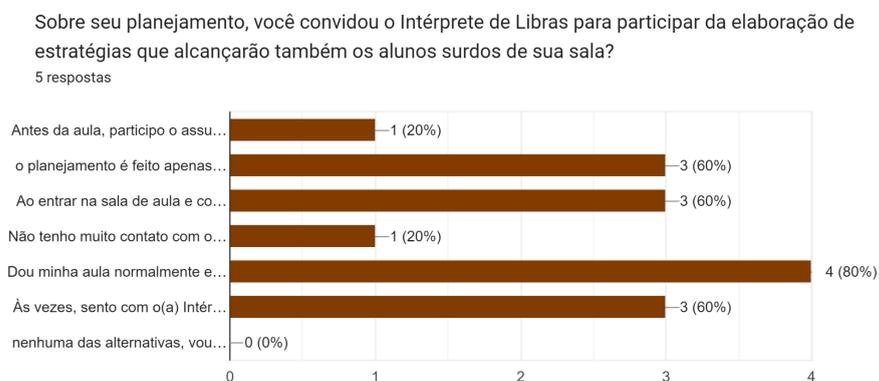


Fonte: Questionário dos professores elaborado no Google Forms para fins da pesquisa, 2023

No entanto, a inclusão na rede regular de ensino ainda é concebida, por alguns, como um atraso não somente ao surdo mas aos ouvintes, devido os desafios enfrentados por falta de preparo estrutural, de pessoal, de recursos didáticos, tecnologias assistivas e, destacando o principal desafio, a barreira linguística entre a comunidade escolar e os surdos.

Os gráficos 6 e 7 nos mostram o quanto é necessário pensarmos nessas ações de aproximação do corpo docente a fim de estreitar o distanciamento entre eles e os IE's.

Gráfico 6: Agenciamentos/ planejamento professor



Se for o caso, use esse espaço para explicar com suas palavras como procede seu planejamento.

2 respostas

De modo geral, os alunos ouvintes e surdos não são assíduos, demonstram pouco interesse pelos estudos entre outras coisas que interferem no cumprimento do planejamento, fazendo que o professor apenas trabalhe conteúdos com nível de proficiência básica para tentar cumprir os 70% da Proposta Curricular.

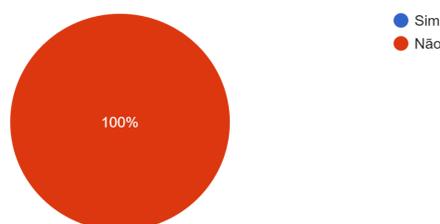
Faço o planejamento e o intérprete o papel dele

Fonte: Questionário do professor elaborado no Google Forms e detalhamento das alternativas da pergunta, 2023.

Gráfico 7: Agenciamentos/planejamento IE

Você participou ou participa do Planejamento das disciplinas para a turma da 2ª série do Ensino Médio?

2 respostas



Fonte: Questionário do IE, 2023.

Antes de começar a discutir as figuras acima, segue com mais precisão as opções de respostas disponíveis para a pergunta da figura A, que por otimização do próprio Google Forms fica em parte oculta na visualização do gráfico:

Figura 5: Sobre o planejamento/agenciamento professor

Sobre seu planejamento, você convidou o Intérprete de Libras para participar da elaboração de estratégias que alcançarão também os alunos surdos de sua sala? *

- Antes da aula, participo o assunto e pergunto como poderia alcançar meus alunos surdos de forma efetiva.
- o planejamento é feito apenas por mim, como professor titular da disciplina e acredito que o intérprete esteja apto para interpretar tudo o que for proposto em sala de aula, mesmo sem ter acesso ao plano.
- Ao entrar na sala de aula e começar o assunto, o(a) intérprete toma conhecimento do conteúdo que será abordado naquele momento
- Não tenho muito contato com o(a) Intérprete sobre planejamento pois acredito que a responsabilidade seja minha de elaborar e pensar o planejamento.
- Dou minha aula normalmente e o(a) Intérprete faz a interpretação para os surdos e pergunto se eles estão entendendo.
- Às vezes, sento com o(a) Intérprete para dialogar sobre como o surdo aprende e como posso ensiná-los e avaliá-lo efetivamente
- nenhuma das alternativas, vou explicar a seguir como eu faço.

Fonte: Questionário dos professores elaborado no Google Forms, 2023.

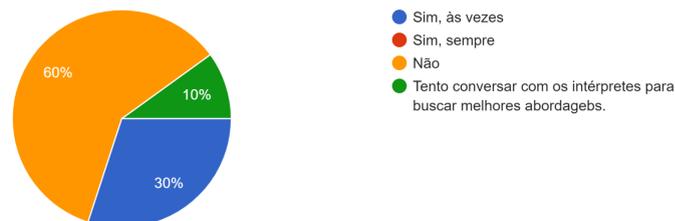
Então, como podemos notar, há uma divergência nas falas de alguns professores e intérpretes quanto a participação destes no planejamento. Nesta pergunta os professores podiam marcar mais de uma alternativa se fosse necessário. Mas o que fica notório é que os agenciamentos entre eles é uma linha muito fragilizada e instável.

Foi perceptível também nas respostas dos 10 professores participantes do minicurso a falta de compreensão, na grande maioria, da importância da participação do IE no planejamento, como mostra na imagem abaixo.

Gráfico 8: Agenciamentos/planejamento Professores minicurso

Você convida a participar do seu planejamento da disciplina, o profissional de apoio ao aluno incluído (intérprete de LIBRAS, auxiliar de vida escolar)?

10 respostas



Fonte: Formulário Minicurso ofertado aos professores do Colégio, 2023.

Sim, é importante considerar a participação do IE no planejamento das aulas,

afinal, ele é o profissional em sala de aula mais bem preparado para lidar com as questões de como aquele(s) surdo(s) incluído(s) aprende(m), as demandas de peculiaridades, dificuldades específicas. É ele quem mantém contato direto com esses alunos (Quadros, 2006).

O professor tem a competência dentro de sua formação específica, é quem domina no âmbito científico, conceitual e didaticamente para o ensino da UC. No ato de planejar é quem determina quais conteúdos e a ordem destes no decorrer do ano letivo (dentro do que é proposto no Currículo e PPP da escola), e o acesso a previsão do trabalho é essencial para o IE, para seu tempo de preparo, estudo prévios dos conceitos que não domina, pesquisa de repertório lexical.

Figura 6: Planejamento - participação do IE

O (a) Intérprete mostrou interesse em participar do planejamento durante o período de planejamento e jornada pedagógica? Você acha que o (a) intérprete deveria participar do planejamento?

5 respostas

Sim, pois os mesmos são qualificados.

Não sei.

Não demonstrou e com toda certeza, o intérprete deve participar do planejamento

Sim. Ele deve ter acesso aos planejamento e sugerir adaptações e material didático.

Não. Quando cheguei na escola foi depois da semana pedagógica, mas na hora da aula a gente se entende bem e a aula flui, mas não planejamos a aula juntos

Fonte: Questionário dos professores elaborado no Google Forms, 2023.

A ambiência ideal para os agenciamentos entre esses dois personagens é que cada um entenda o papel e importância do outro no planejamento, e não só entenda, mas esteja favorável à atuação do outro no mesmo espaço e movimento neste plano. Nenhum destes, é isoladamente e solitariamente, responsável pelos alunos surdos (Santos, 2020), mas conjuntamente refletem e propõem as metodologias e estratégias mais adequadas para o dia a dia em sala de aula inclusiva.

Planejar levando em conta as multiplicidades do contexto não é tarefa fácil. Não é olhar pelo viés da falta, ausência, mas da diferença. Dá trabalho e por isso mesmo muitos preferem atuar com séries de repetições. Repetição de estratégias nos conteúdos, repetição de plano de ensino e de aula. Mas “até na repetição, há

diferença” (Deleuze, 2006).

E compreendendo a sala de aula como um plano de imanência, onde os movimentos são infinitos, num construto ilimitado, para além das quatro paredes, pois é composto de pessoas, multiplicidades, fica inconcebível a ideia de que um professor que usa os mesmos planos de aula e movimentos há anos de profissão não tenha sentido a ‘necessidade’ de mudança, que este não perceba que a cada novo ano e nova turma, lhe é pedido uma nova ação. Mesmo no seu ciclo de repetições, existem diferentes variáveis a cada fluxo, mudança de alunos, contextos.

O professor pode pensar: “É a mesma série, mesmos conteúdos, mesma UC, então não preciso planejar sobre os mesmos aspectos a cada ano”. Estamos lidando com pessoas, um universo de possibilidades, vivências, conhecimentos, problemáticas, desejos, forças e devires.

A sala de aula é rizomática e cada um está interligado de alguma forma ali dentro. Os rizomas possuem desdobramentos, conexões várias, sem forma definida, sem início, fim ou beirada. É um movimento que perpassa a lógica de organização sistemática e de representatividade decalcada.

Mesmo nesse emaranhado de linhas, há uma organização que faz sentido, dá sentido ao que acontece no plano imanente, sem sobredeterminar o que se propõe pensar, mas estabelece as conexões dos múltiplos conservando suas diferenças (Deleuze; Guattari, 2011).

Entremeio essas linhas de ação nas diferenças, que são processos inacabados e em constante estado de experimentação, o professor se depara com o impasse linguístico com o surdo, que se torna muitas vezes barreiras intransponíveis no processo de aprendizagem¹⁵.

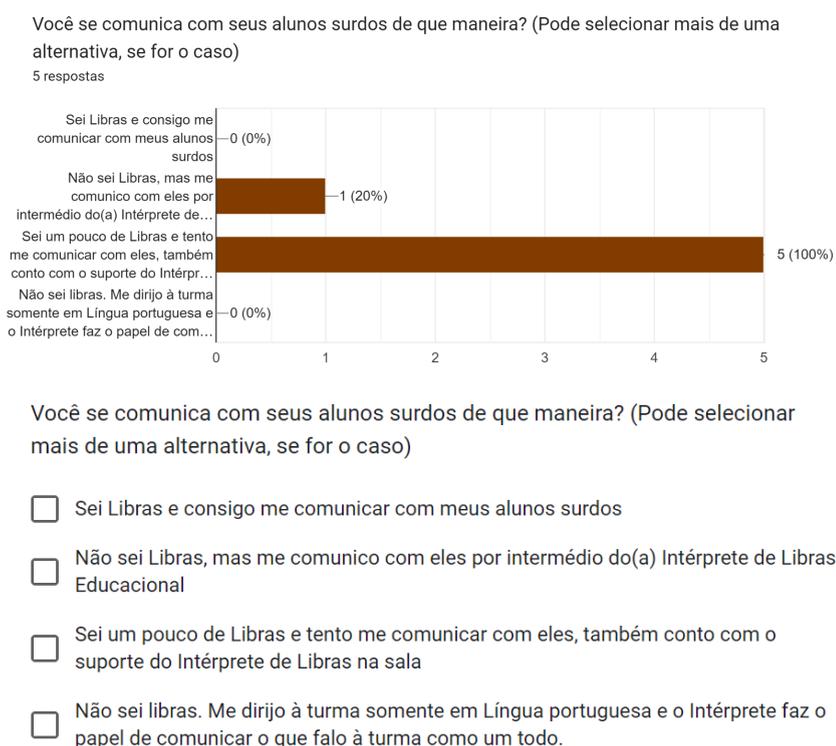
Pois mesmo que o IE esteja presente e se esforçando para traduzir e interpretar sobre um assunto fora de seu domínio de preparo (o que infelizmente acontece na maioria das vezes), o professor não encontra uma outra maneira de explicar um assunto específico que ele já está acostumado a fazê-lo de uma mesma

¹⁵ Esse termo *aprendência*, segundo compreensão nos escritos de Dal Molin (2003), me levou a entender o processo educativo como um movimento de interação e contínua construção do conhecimento que envolve professor e aluno, nos levando a repensar certas dicotomias como ensino-aprendizagem,

maneira sempre, mas agora ele tem aluno surdo incluído.

Então pensando nessa problemática real é que o professor busca, mesmo que de maneira errônea, mas a fim de contornar a situação, meios para estabelecer a comunicação com o seu aluno. Nesse contexto, nenhum dos professores é bilíngue (Língua Portuguesa/LIBRAS), mas possuem uma compreensão rasa pelo tempo de serviço na escola ao receber alunos surdos há um bom tempo.

Gráfico 9: Conhecimento de Libras



Fonte: Questionário do professor elaborado no Google Forms e detalhamento das alternativas da pergunta, 2023.

Esses professores pensam nas estratégias de comunicação com os alunos surdos baseados na concepção que eles têm de surdez e de como o aluno pode aprender e entender o que ele está tentando comunicar.

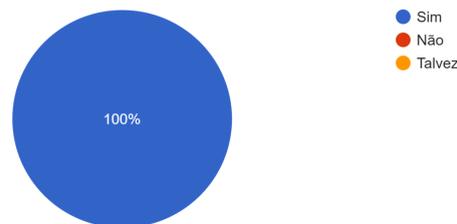
Em situações que podem acontecer como a ausência do IE, não existe a possibilidade de uma substituição emergencial, mesmo que essa ausência tenha sido previamente avisada, pois a escola não dispõe de IE de libras 'extra' para esses casos, cada turma que contém alunos surdos incluídos, tem um único IE delegado para esta função.

Daí o professor tem que “se virar nos 30”, ou melhor, nos 45 minutos, para

que aquele tempo de aula não seja perdido, nem para seu cronograma/planejamento de aula, principalmente para seus alunos.

Gráfico 10: Problemáticas no ensino de surdos - sala sem IE

Já aconteceu de você ministrar sua aula para alunos surdos sem a presença do IE (Intérprete Educacional)?
5 respostas



Fonte: Questionário do professor elaborado no Google Forms, 2023.

Figura 7: Problemáticas no ensino de surdos - estratégias

Como você procede sua aula caso não haja a presença do(a) Intérprete de Libras? Quais estratégias de ensino você utiliza nesses casos?

5 respostas

Uso de material digitado.

Tento escrever mais no quadro. Para que eles tenham registro do conteúdo. Infelizmente a comunicação é prejudicada

Tento fazer alguns sinais que conheço

IMAGEM, VÍDEOS, DESENHO, TEXTO, LIBRAS E TECNOLOGIA.

Quando isso aconteceu, o aluno só ficou copiando porque não tenho domínio da língua

Fonte: Questionário do professor elaborado no Google Forms, 2023.

Nesse contexto de ausência do IE, o aluno se encontrará num ambiente totalmente alheio à sua condição linguística, o professor precisa dar continuidade em sua aula pois ele tem todo um cronograma a ser seguido e cumprido, os alunos ouvintes são a maioria e não vão ficar sem a aula por que o intérprete faltou e, então, o que acontece?! A aula flui 'normalmente'. O surdo fica no silêncio. E o professor, o que pode fazer?

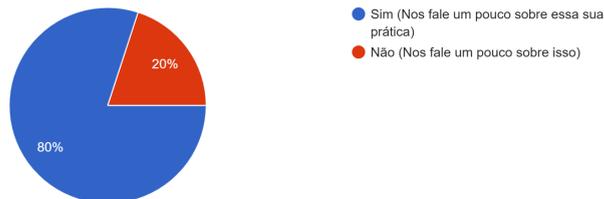
É nesse momento que um planejamento como um dispositivo de tecnologia assistiva em parceria com o IE faz a diferença pois o professor terá em seu pano de ferramentas, as possibilidades para executar seu trabalho de maneira mais confortável para ele sem deixar de propor equidade na ensino.

É um dispositivo já pensado para essa turma peculiar, não somente para

esses momentos de apuros, mas para o cotidiano de uma sala com surdos incluídos, que leva em consideração habilidades inerentes a todos nessa ambiência, a habilidade de abstração viso-espacial.

Gráfico 11: Estratégias/metodologias para o ensino de surdos

Faço uso de recursos materiais de imagem (cartazes, desenhos, data show, celular, notebook, tablets) como suporte no ensino aos meus alunos surdos.
5 respostas



Fonte: Questionário do professor elaborado no Google Forms, 2023.

Uma aula com recursos imagéticos não beneficia apenas ao aluno surdo. Os alunos ouvintes também aprendem pelo visual. E quem não aprende melhor quando se tem uma ilustração para clarear o entendimento de determinado conceito (considerando o contexto onde não tem alunos cegos ou com baixa visão)? Quando o professor faz uso de desenhos e esquemas para ajudar os alunos a compreenderem algum fenômeno físico, por exemplo?

Mesmo sendo altamente visual, é necessário educar o olhar para a partir deste, aprender. As experiências de vida do surdo são recheadas de estímulo visual desde bebê, mas isso não significa que ele esteja entendendo o que vê. Imagem e conceito estão interligados nesse processo e se, ao usar a estratégias de recursos imagéticos sem intencionalidade de explicar o que se mostra aos alunos, será apenas uma ilustração sem sentido algum.

Strobel (2013) fala que o surdo encontra o mundo com os olhos e por meio dessa experiência visual, ele se relaciona e se comunica com o meio. Skliar enfatiza, sobre esse fato, em que

[...] a surdez é uma experiência visual [...] e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual. Não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva (Skliar, 2013, p. 28).

Daí a importância de aproximar o professor do entendimento da cultura surda e de como o surdo vê o mundo. Oportunizar uma aprendizagem com recursos

imagéticos aliados a formação de conceito no planejamento inclusivo, através dos agenciamentos com o IE, resultará na fluência deste, no decorrer da aula ministrada e melhor compreensão por parte do aluno.

O que um professor predisposto à interação com seus alunos surdos perceberá também é que, no contato diário, mesmo sem dominar a LIBRAS, ele acaba encontrando a melhor maneira de se comunicar com eles, seja por escrito, por imagem, gestos, expressões faciais e corporais.

Figuras 8: Estratégias de ensino - expectativas

Sobre as **estratégias de ensino** da sua turma do Ensino Médio que tinha alunos surdos, você acha que suas aulas alcançaram os objetivos propostos no seu planejamento no que tange ao ensino de surdos?

5 respostas

Sim.
Não.
Creio que ainda falta muito pra conseguir atingir esses alunos de forma adequada
Às vezes. Depende muito do clima escolar. Existe fatores internos e externos que influenciam no rendimento escolar.
Mais ou menos, os intérpretes dão retorno se os alunos estão entendendo, mas só se eu perguntar, ou se o aluno disser pra ele. Tento explicar mais devagar e fazer as tarefas em sala pra eu poder acompanhar

Fonte: Questionário do professor elaborado no Google Forms, 2023.

Sobre o uso de estratégias para ensino de surdo no planejamento, ainda há o que se ajustar na postura do professor que, por mais que entenda que seu aluno surdo aprende diferente dos demais, por conta da modalidade e estrutura de sua língua materna, não pode continuar alheio às estratégias que pode usar para fluidez de sua aula visando alcançar o máximo possível dos alunos.

Lembrando que todo recurso imagético beneficiará não somente aos alunos surdos, então esse professor não terá dois planejamentos diferentes para a mesma turma.

Não basta apresentar o conteúdo em LIBRAS, a atuação do IE não é suficiente. É preciso explorar todo o potencial visual que a língua tem. Mais uma vez estamos falando da educação do olhar, de uma cultura imagética onde o surdo apreende através de uma fotografia, por exemplo, todo o conceito histórico, social, político, científico, religioso que pode ser evocado por meio dela com significados distintos.

E o livro didático? Apesar da inclusão não ser mais nenhuma novidade nas escolas regulares, os livros ofertados na rede não atendem a demanda de alunos surdos incluídos. Ainda são muito carregados de textos, o que se mostra pouco produtivo para este aluno, que já traz consigo dificuldades de leitura e interpretação de textos em Língua Portuguesa, sua L2.

Outro recurso estratégico dentro dessa perspectiva de cultura visual pode ser o mapa conceitual, onde o professor introduz um conceito determinado que pode ser visto de forma panorâmica pelos alunos, e estes podem até linkar o que sabem a respeito e desenvolverem a pesquisa para compreendê-lo cientificamente.

O interessante é que nessa estrutura, pode-se associar imagens também, além dos textos mais claros e sucintos ligados por linhas, aguçando a memória visual dos alunos (Ontoria, 2005) e são ótimas estratégias para avaliação também.

Os professores em sua maioria, estão tentando agregar algumas estratégias ao planejamento e prática nas aulas para torná-las mais acessíveis ao aluno surdo:

Figura 9: Planejamento - estratégias consideradas

Ao planejar, você considera estratégias que também alcancem seus alunos incluídos? Dê exemplo de pelo menos duas estratégias.

10 respostas

Inclusão nas atividades em grupos. Inclusão nas atividades extraclases
Ainda não.
Sim, busco usar recursos áudio-visuais, e atividades lúdicas.
Trazer imagens, simplificar as questões dos exercícios
Sim, faço prova diferenciada
Vídeo em Libras. Apresentação de slides.
Apresentacoes orais
Não
Sim, atividades em grupos e atividades extraclases

Fonte: Questionário do professor no Minicurso, 2023.

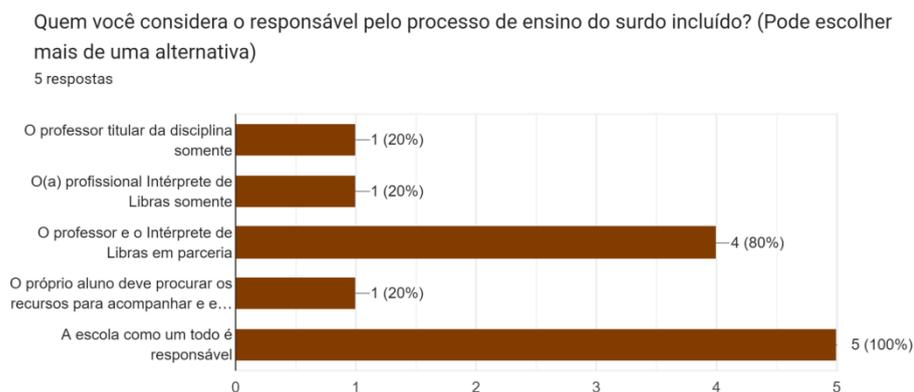
Essas são as cadeias de conexões possíveis entre eles, os agenciamentos de enunciação que funcionam em determinadas ambiências dependendo dos elos estabelecidos entre professor - aluno- intérprete (Deleuze; Guattari, 2011).

Isso fará diferença na percepção que o aluno surdo tem daquele plano imanente e o deixará também predisposto ao movimento de aprender, o que suaviza, por conseguinte, a atuação do intérprete.

O IE está ali na sala para intermediar as relações entre professor-aluno, vice-versa, por conta da modalidade linguística distinta entre eles, mas isso não isenta o professor de buscar esse contato direto com o aluno surdo, assim como ele o faz ao aluno ouvinte. Ele se torna responsável por essa parte da interação que é fundamental no processo de ensino para todos em sala.

Em uma das perguntas do questionário trouxemos essa problemática para a conversa. Veja abaixo a pergunta, as opções de resposta de forma mais completa e as justificativas dos professores para suas respostas. Também consta o gráfico gerado pelo Google Forms, do formulário aplicado aos professores que participaram do Minicurso, contendo a mesma pergunta.

Gráfico 12: Quem é o responsável pelo aluno surdo?



Quem você considera o responsável pelo processo de ensino do surdo incluído? (Pode escolher mais de uma alternativa)

- O professor titular da disciplina somente
- O(a) profissional Intérprete de Libras somente
- O professor e o Intérprete de Libras em parceria
- O próprio aluno deve procurar os recursos para acompanhar e entender o conteúdo
- A escola como um todo é responsável

Explique sua resposta da pergunta anterior (Quem você considera o responsável pelo processo de ensino do surdo incluído?)

5 respostas

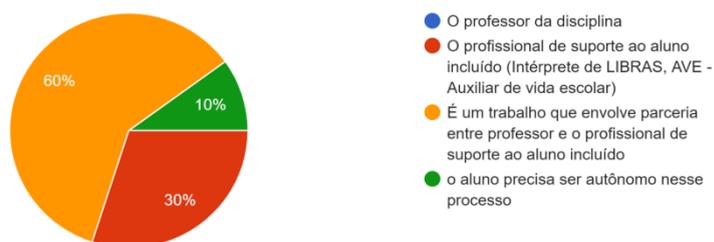
Todos devem se envolver.
O processo de inclusão não irá ocorrer sem o engajamento de todas as partes envolvidas
A escola como um todo
TODOS OS ESTIMULOS QUE O ALUNO SURDO VIER A RECEBER NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM CONTRIBUEM PARA A FORMAÇÃO DO MESMO.
Há 10 anos atrás, por exemplo, não existia esse negócio de inclusão na escola, mas depois que isso começou, meu olhar mudou, mais empatia e busquei conhecimento sobre o ensino de surdos

Fonte: Questionário do professor elaborado no Google Forms, detalhamentos e justificativas das respostas, 2023

Gráfico 13: Quem é o responsável pelo aluno surdo?

Quem você considera como principal responsável pelo processo de ensino do aluno incluído? (pode marcar mais de uma alternativa, se for o caso)

10 respostas



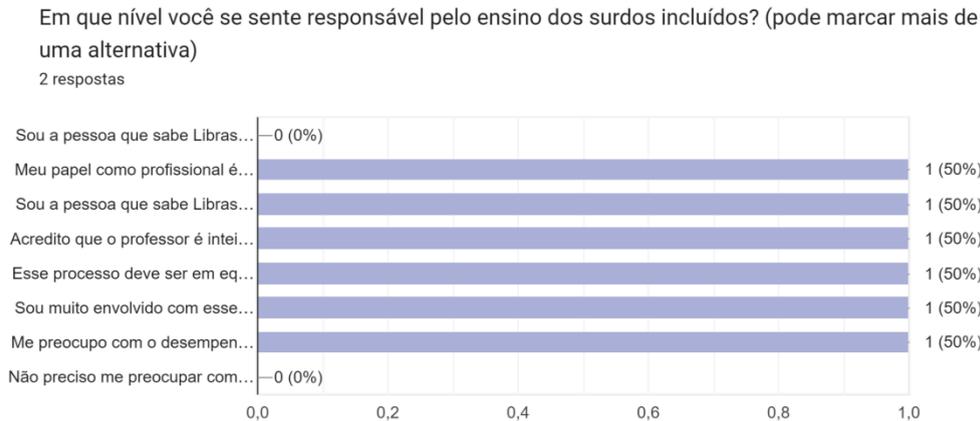
Fonte: Formulário Minicurso ofertado aos professores, 2023.

É comum que alguns professores entendam que o IE seja o principal responsável pelo ensino do aluno surdo uma vez que este profissional que lida diretamente com o aluno, suas dúvidas, participação na aula, trabalhos escolares etc.

Também é comum que os próprios alunos surdos pensem dessa forma, já que seus professores, na maioria das vezes, não se direcionam a ele diretamente, mesmo que para perguntar se estão com alguma dúvida ou se querem participar de alguma forma na aula, com um exemplo de sua própria vivência.

No entanto, o IE não é o principal responsável e nem deveria ser. Por motivos que já pontuamos anteriormente, como de formação acadêmica, por exemplo. Quando fizemos essa pergunta aos IE's da escola, sobre seu entendimento do seu nível de responsabilidade sobre os alunos surdos tivemos as seguintes respostas:

Gráfico 14: IE - responsabilidade sobre os alunos surdos



Em que nível você se sente responsável pelo ensino dos surdos incluídos? (pode marcar mais de uma alternativa) *

Marque todas que se aplicam.

- Sou a pessoa que sabe Libras e consegue se comunicar com ele em sala, logo sou totalmente responsável.
- Meu papel como profissional é Interpretar e do professor é ensinar, cada um faz sua parte e tudo flui bem.
- Sou a pessoa que sabe Libras e consegue se comunicar com ele em sala, e acredito que tenho parte de responsabilidade por esse processo.
- Acredito que o professor é inteiramente responsável por esse processo uma vez que ele é o especialista e eu intermedio a comunicação
- Esse processo deve ser em equipe, uma parceria entre professor e intérprete.
- Sou muito envolvido com esse processo de ensino e aprendizagem do(s) surdo(s) que acompanho, inclusive dando suporte fora do horário de trabalho
- Me preocupo com o desempenho dos surdos pois se ele se sair bem significa que meu trabalho foi bem feito.
- Não preciso me preocupar com desempenho do aluno, esse papel é do professor que pode pedir meu auxílio para saber como o aluno está desenvolvendo e se está aprendendo
- Outro: _____

Fonte: Questionário do IE de LIBRAS elaborado no Google Forms e detalhamento das opções de respostas, 2023.

O IE, pela sua própria formação, já entende que não é sozinho o responsável pelo ensino do aluno surdo. Sua atuação fica muito clara tanto nos decretos de reconhecimento de sua profissão quanto no seu Código de Conduta e Ética, quando diz em seu Artigo 3º que “intérprete deve interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção e o espírito do *palestrante*; Ele deve lembrar dos limites de sua função e não ir além de a responsabilidade” (Quadros, 2007, p.32).

No entanto, é fato que na sua atuação como intérprete educacional, não é tão fácil determinar suas competências e responsabilidades ao simples ato de interpretar e intermediar o diálogo entre professor e aluno, vice-versa. Ele precisa estar predisposto também a se envolver de forma mais pedagógica com o processo de ensino do aluno, sem ‘invadir’ o terreno que diz respeito ao professor.

O professor titular da disciplina, assim como com os alunos ouvintes, precisa perceber que seus alunos surdos são sua responsabilidade no que tange ao ensino do seu Componente Curricular (Santos, 2020).

O simples fato de se direcionar ao aluno para perguntar se está com dúvidas ou se gostaria de dar algum exemplo, ou se poderia ir à lousa resolver alguma questão, já mostra ao aluno quem é seu professor.

O que se vê nesses momentos de agenciamentos perdidos entre professor - aluno, é que por o professor pensar que para se dirigir ao seu aluno surdo ele precisaria saber LIBRAS - o que não é verdade, pois para isso o IE está em sala, ele não se dirige ao aluno e sim ao IE que, por sua vez, direciona ao aluno o que foi falado e este entende que é de interesse do IE saber se ele está entendendo ou não a aula, por exemplo.

Figura 10: Comunicação entre professor e aluno vs IE e aluno.

Como são administrados os questionamentos e dúvidas dos alunos surdos? Você se encarrega de esclarecer o conteúdo ou o(a) professor(a) da disciplina o faz?

2 respostas

Sempre que o aluno surdo apresenta uma dúvida, o encaminhamento para o professor.

Em certas situações deixo a cargo do professor todo o processo, mas em outros casos complemento a aprendizagem com auxílio de Recursos tecnológicos em sala e também na sala de Recursos no contra turno

Fonte: Questionário do IE de LIBRAS elaborado no Google Forms, 2023.

A figura acima, ilustra bem essa problemática que acabamos de abordar, sobre o aluno, por muitas vezes confundir o papel do IE com o do professor, pois o IE é quem está mais próximo dele na comunicação. No caso acima, vale lembrar que um dos IEs da escola também trabalha na Sala de Recursos e atende aos alunos com necessidades especiais no contraturno, os auxiliando, dentro de suas competências, nas dúvidas dos alunos com o uso de recursos tecnológicos e digitais para pesquisa.

Por isso, mais uma vez reitero a importância das ações que minimizem o distanciamento entre professor e aluno por meio de treinamentos, como por exemplo na semana pedagógica, com ensino de sinais e frases do cotidiano da sala de aula. O professor saberia perguntar diretamente ao aluno se está com dúvidas, se tem alguma colaboração a dar sobre determinado assunto que esteja abordando na aula, entenderia coisas simples como quando o aluno pede licença para ir ao banheiro.

Não estou querendo dizer que a responsabilidade seja somente do professor sobre seu aluno. Esta é uma tarefa conjunta de todo o plano escola. Mas quero chamar atenção, sim, para esses detalhes de agenciamentos entre professor e aluno que fazem toda a diferença na sala de aula e nos movimentos desse rizoma.

E esse engajamento é percebido na atmosfera do plano imanente dessa pesquisa, precisando ser aprimorado em suas posturas e adequações para que a inclusão não seja ilusória.

4.2 O PPP - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

O próprio PPP da escola contempla esses aspectos tendo por visão a garantia de “um processo educacional inclusivo e democrático, respeitando as suas diferenças e diversidades”, missão de “proporcionar a inclusão, respeitando as individualidades e limitações a fim de integrá-los à sociedade” e um dos princípios elencados a “educação inclusiva” com fundamentação teórica e legal na BNCC e LDB/96 (PPP do CPBS, 2022).

Falando em PPP, este é um documento muito importante para a comunidade escolar e encontra-se disponível, em sua versão mais atualizada, 2022, na forma digital.

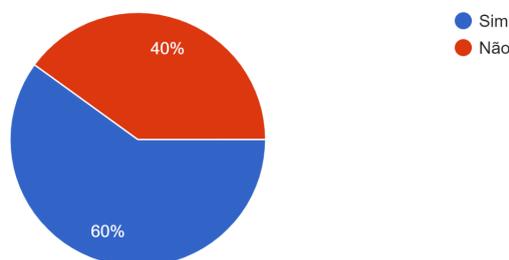
Tivemos acesso à ele por meio de pedido direto ao gestor que prontamente nos disponibilizou. Vale ressaltar que esta versão 2022 é a última versão que foi submetida para análise à Secretaria de Educação do Estado e ainda não retornou com as considerações da mesma.

No entanto, é curioso saber que existem professores que já estão há tanto tempo no CBPS e desconhecem o conteúdo deste documento e, pela lógica, não conhecem as diretrizes e conduta do próprio ambiente de trabalho.

Gráfico 15: Conhece o PPP da escola?

Você conhece o PPP - Projeto Político-Pedagógico do Colégio?

5 respostas

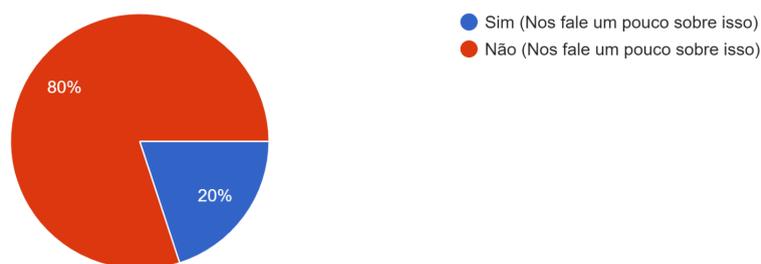


Fonte: Questionário do professor elaborado no Google Forms, 2023.

Gráfico 16: Alinha o planejamento ao PPP?

Já consultou o PPP para fins de alinhar seu planejamento às propostas e projetos do Colégio?

5 respostas



Use esse espaço para nos falar um pouco sobre a consulta ao PPP para fins de planejamento.

5 respostas

Ajustando o plano para o dia a dia.

Atuo em 2 escolas e em nenhuma o PPP está acessível.

A nossa escola não tem PPP

Neste último ano tivemos uma série de empecilhos administrativos para que ocorresse esse planejamento. Nosso PPP está para revisão na SEDUC.

Não tem nada de novo nesses PPP's; Como já tenho muitos anos de trabalho em sala, já sei esses parâmetros todos

Fonte: Questionário do professor elaborado no Google Forms e justificativas das respostas 2023.

Infelizmente, este documento é encarado ainda por muitos professores como mero protocolo, um documento sem muita influência sobre o planejamento. Mas o PPP é como um *mapa* para nortear a escola em suas ações, projetos e diretrizes da qualidade de ensino dentro do contexto disposto (Brasil, 1996).

O PPP também é rizomático, pois estamos falando de um documento, que poderia ser entendido como decalque, mas é constituído de movimento, da fala dos personagens que o compõe, da interação destes com o contexto e comunidade escolar. É organizado em suas linhas de segmentaridade, atribuições, sentidos e suscetível a modificações (Deleuze; Guattari, 2011). E não pode ser um produto final, pois a ambiência escolar é fluida em seus processos e vivências que constroem sua identidade.

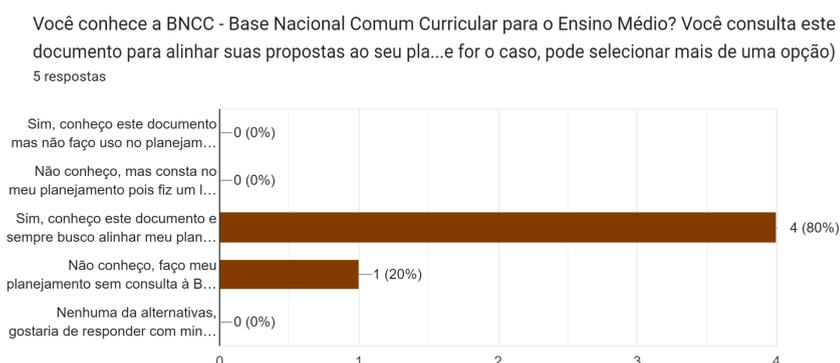
“Para que a construção do projeto político-pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente” (Veiga, 2020, p.15).

Mas o PPP só vai ter esse caráter produtivo na escola se os desejos continuam fluindo no plano imanente através de todos os responsáveis por esse movimento numa participação efetiva nas tomadas de decisões, (re)(des)construção e execução do mesmo. Quando todos se reúnem, como no início de todo ano letivo, para refletirem as ações de acordo com a demanda real do momento e as que estão por vir, seria um bom momento para repensar a eficácia e eficiência do PPP nos planejamentos em seus níveis micro, meso e macro.

4.3 A BNCC

Outro documento de suma importância para suportar o planejamento do professor, em aspectos pedagógicos e didáticos nas UC's, é a BNCC. E sobre seu uso no planejamento do professor também foi contemplado no questionário do professor.

Gráfico 17: BNCC vs planejamento



Você conhece a BNCC - Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio? *
Você consulta este documento para alinhar suas propostas ao seu planejamento? (Se for o caso, pode selecionar mais de uma opção)

- Sim, conheço este documento mas não faço uso no planejamento.
- Não conheço, mas consta no meu planejamento pois fiz um levantamento junto aos meus colegas sobre o que colocar no meu plano.
- Sim, conheço este documento e sempre busco alinhar meu planejamento às propostas curriculares e de ensino que nele constam.
- Não conheço, faço meu planejamento sem consulta à BNCC pois, pela minha experiência profissional já sei como trabalhar com minhas turmas.
- Nenhuma das alternativas, gostaria de responder com minhas palavras.

Use este espaço (se for o caso) para responder a pergunta anterior com suas palavras (Sobre se você conhece a BNCC e se usa em seu planejamento.)

3 respostas

Uso de forma direta.

A SEDUC/AM tem sua própria Base Curricular adaptada da BNCC. É a partir dela que é elaborado a proposta curricular por áreas de conhecimentos.

Sempre pesquiso sobre a BNCC, pra ficar atualizado

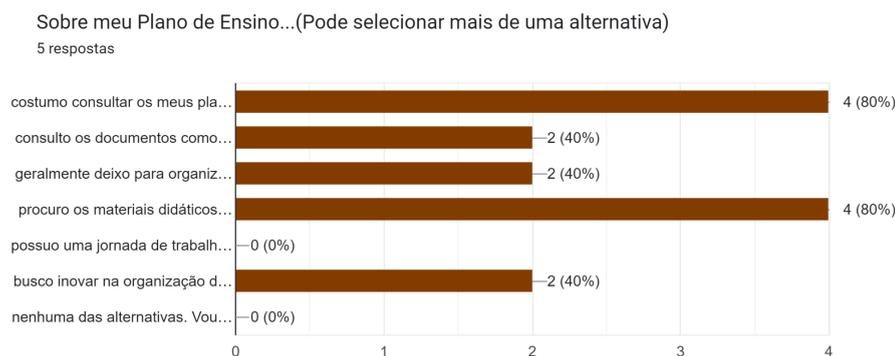
Fonte: Questionário do professor elaborado no Google Forms, detalhamento e justificativas das respostas, 2023.

O uso da BNCC no planejamento do professor é muito mais falado e discutido nas reuniões pedagógicas do que o próprio PPP, prova disso é que a maioria dos professores dizem propor o alinhamento de suas atividades aos objetivos propostos nesse documento.

A BNCC para o ensino de ciências e matemática na educação básica fala dos objetivos de aprendizagem para cada etapa de formação escolar (educação infantil, ensino fundamental e médio) em forma de habilidades e competências que os alunos precisam desenvolver nesse processo, de maneira mais detalhada que nos PCN's, por exemplo, e com caráter mais normativo e obrigatório. Mas sobre esses detalhamentos vamos falar mais adiante, na análise destes com vistas ao aluno incluído em escola regular.

Com vistas no alinhamento do seu plano de ensino com os objetivos propostos na BNCC para o Ensino Médio e PPP, os professores alegaram nas respostas que, em sua maioria, revisam os seus planos já elaborados e adaptam com a nova realidade que se apresenta a cada ano letivo e aos livros didáticos propostos para o ano vigente em que leciona UC determinada.

Gráfico 18: Plano de ensino vs BNCC



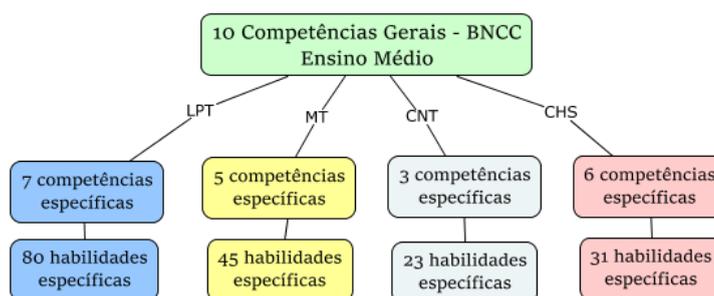
Sobre meu Plano de Ensino...(Pode selecionar mais de uma alternativa) *

- costumo consultar os meus planos anteriores e adaptar à nova realidade alterando datas e ano.
- consulto os documentos como BNCC e PPP da escola
- geralmente deixo para organizar o plano de ensino depois que conheço o público da série. Acredito que assim, ele atenderá melhor suas necessidades educacionais.
- procuro os materiais didáticos disponibilizados pela escola para a série que irei trabalhar para ver os conteúdos abordados e pensar nas estratégias de ensino
- possuo uma jornada de trabalho intensa e busco auxílio de outros profissionais para elaboração do meu plano de ensino, prefiro terceirizar essa parte do que não entregar nada pra escola.
- busco inovar na organização de conteúdos e estratégias a cada ano letivo.
- nenhuma das alternativas. Vou explicar a seguir como faço.

Fonte: Questionário do professor elaborado no Google Forms e detalhamento das respostas, 2023.

Dentro do contexto de Ensino Médio, a BNCC é organizada por 10 competências gerais que se distribuem mais especificamente em cada área de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias (LPT), Matemática e suas Tecnologias (MT), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS), e também, de forma ainda mais específica, as habilidades, que indicam aos professores os objetivos que devem ser alcançados em sua UC, como mostra a imagem a seguir:

Gráfico 19: Sobre competências e habilidades da BNCC Ensino Médio



Fonte: Estrutura elaborado pela autora no Cmap Tools, adaptado de BRASIL (2018)

Com vista nas UC's que acompanhamos no processo da pesquisa e seus respectivos professores e IE's, vamos mirar os fluxos de análise nas competências e respectivas habilidades da Matemática e suas tecnologias (MT) e das Ciências da Natureza e suas tecnologias (CNT), a fim de identificar de que maneira os agenciamentos de planejamento entre professor e IE podem pensar as estratégias e dispositivos mais adequados ao ensino de surdos incluídos.

Referente às questões do campo de educação Matemática e Ciências da Natureza na BNCC para o Ensino Médio, é proposto contextualizar a realidade do aluno às aprendizagens essenciais desenvolvidas ao longo do ensino fundamental (Brasil, 2018), o que trará ao professor numa ambiência de sala inclusiva, a responsabilidade de um planejamento alinhado às normas da BNCC para propor um ensino pensado nas multiplicidades envoltas no processo de ensino de um surdo.

Como condições socioeconômicas, tecnologias assistivas voltadas para esse público, modalidade linguística (nisso o professor terá o total apoio do IE na mediação e agenciamentos no planejamento), estratégias e metodologias que aproveitem bem o potencial das habilidades viso-espacial de seus alunos, dentre outras.

Pode ser que este aluno surdo, pela fragilidade de sua formação antes no EM, precise de apoio escolar que é ofertado na sala de recurso da escola - plano imanente dessa pesquisa, pelo turno da manhã, pelo mesmo profissional que atua no período da tarde como IE. Pois pudemos perceber que, mesmo já estando na 2ª série do EM, ainda apresenta muitas dificuldades na leitura e interpretação de textos e em operações básicas na matemática.

Veremos abaixo no quadro 7 as cinco competências específicas da educação Matemática e posteriormente as habilidades a elas ligadas que contemplam, de alguma forma que o professor pense em estratégias, metodologias voltadas para o ensino do aluno surdo em seu planejamento:

Quadro 7: Competências específicas - Matemática

Competência Específica 1
Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, ou ainda questões econômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a consolidar uma formação científica geral.
Competência Específica 2
Articular conhecimentos matemáticos ao propor e/ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas de urgência social, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, recorrendo a conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.
Competência Específica 3
Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos, em seus campos – Aritmética, Álgebra, Grandezas e Medidas, Geometria, Probabilidade e Estatística –, para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.
Competência Específica 4
Compreender e utilizar, com flexibilidade e fluidez, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas, de modo a favorecer a construção e o desenvolvimento do raciocínio matemático.
Competência Específica 5
Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando recursos e estratégias como observação de padrões, experimentações e tecnologias digitais, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018) - BNCC EM

A interdisciplinaridade é um dos vieses possíveis quando percebemos o diálogo entre saberes das ciências da natureza e humanas, proposto na interpretação de situações-problemas do cotidiano, estimulando o pensamento analítico e crítico dos alunos.

Nessas competências é proposto o desenvolvimento em vários aspectos como intelectual, social, cultural, que são dimensões agregadas à habilidade de liderança, que matematicamente falando, trabalhará as tomadas de decisões numa lógica matemática, articulação de conhecimentos matemáticos em problemáticas do contexto atual da sociedade em registros e diferentes linguagens (Brasil, 2018).

Estes podem ser explorados em meios de comunicação como os próprios livros didáticos, jornais, revistas, sites, redes sociais, televisão etc, com potencial visual bem elevado, atrelado às estratégias adequadas também ao surdo e a mediação do IE não apenas na tradução mas também, juntamente com o professor, na educação do olhar para aprendizagem.

Trata-se de realidade suposta ao aluno e ao professor em sala de aula através desses meios, nesse aspecto, o uso do aparelho celular também pode ser um grande aliado na estratégia visual e de realidade aumentada, sob orientação do professor o surdo pode aprender como pesquisar em sites educativos e com confiabilidade.

Em algumas habilidades específicas podemos perceber oportunidades de alinhar estratégias e metodologias ativas no planejamento, veja no quadro 8.

Quadro 8: Algumas habilidades específicas - Matemática

(EM13MAT101) Interpretar situações econômicas, sociais e das Ciências da Natureza que envolvem a variação de duas grandezas, pela análise dos gráficos das funções representadas e das taxas de variação com ou sem apoio de tecnologias digitais.
(EM13MAT203) Planejar e executar ações envolvendo a criação e a utilização de aplicativos, jogos (digitais ou não), planilhas para o controle de orçamento familiar, simuladores de cálculos de juros compostos, dentre outros, para aplicar conceitos matemáticos e tomar decisões.
EM13MAT305) Resolver e elaborar problemas com funções logarítmicas nos quais é necessário compreender e interpretar a variação das grandezas envolvidas, em contextos como os de abalos sísmicos, pH, radioatividade, Matemática Financeira, entre outros.
EM13MAT310) Resolver e elaborar problemas de contagem envolvendo diferentes tipos de agrupamento de elementos, por meio dos princípios multiplicativo e aditivo, recorrendo a estratégias diversas como o diagrama de árvore
EM13MAT405) Reconhecer funções definidas por uma ou mais sentenças (como a tabela do Imposto de Renda, contas de luz, água, gás etc.), em suas representações algébrica e gráfica, convertendo essas representações de uma para outra e identificando domínios de validade, imagem, crescimento e decrescimento.

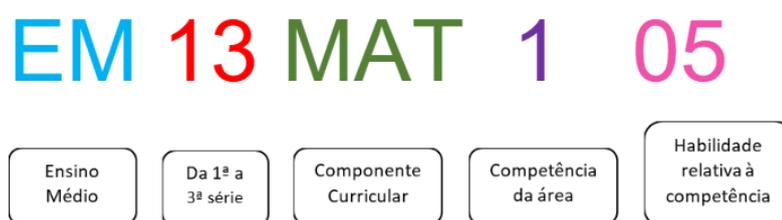
(EM13MAT506) Representar graficamente a variação da área e do perímetro de um polígono regular quando os comprimentos de seus lados variam, analisando e classificando as funções envolvidas.

(EM13MAT511) Reconhecer a existência de diferentes tipos de espaços amostrais, discretos ou não, de eventos equiprováveis ou não, e investigar as implicações no cálculo de probabilidades.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018) - BNCC EM

Abrindo um breve espaço para explicar a organização das habilidades, cada uma é representada por um código alfanumérico em que cada dígito tem um significado específico, assim representado:

Figura 11: Código alfanumérico das habilidades BNCC EM



Fonte: Feito pela pesquisadora, baseado em Brasil (2018).

Voltando para o quadro das habilidades, em cada uma dessas escolhidas, podemos vislumbrar possibilidades diferenciadas para contemplar a todos na sala de aula com surdo incluído.

Embora a BNCC não aborde diretamente aspectos da educação de surdos para auxiliar o professor e o IE no planejamento, os campos de experiências como: O eu, o outro e Nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores, formas, a escuta, a fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações, servem como base para qualquer fase da escolarização e independente da modalidade de ensino, seja ela a Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância (Brasil, 2018).

Dispositivos como, por exemplo, o programa gratuito GeoGebra oferece um leque extenso de maneiras visuais de trabalhar com gráficos, funções, matrizes, figuras geométricas planas e espaciais dentre outras funcionalidades dinâmicas e interativas.

O programa permite essa visualização de alguns conceitos matemáticos por meio tecnológico digital e interação na construção de gráficos e cálculos algébricos também propiciando o desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e resolução de problemas, planejamento e organização de dados previstos na BNCC.

Outro programa de download gratuito é o Cmap Tools, que inclusive tenho usado para elaboração dos mapas dessa pesquisa, é um dispositivo muito útil na construção de mapas conceituais que se mostra uma estratégia muito eficaz, dinâmica e visual para auxílio na construção do conhecimento dos alunos e das aulas do professor também.

Pesquisas em grupo para produção de cartazes informativos de determinado assunto, funcionam muito bem como estratégia, além de criar oportunidades de aproximação entre os alunos ouvintes e surdos, curiosidades quanto à língua de sinais e problemáticas em torno da comunicação que eles vão procurar meios de resolver.

4.4 OS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS DE LIBRAS DA ESCOLA

Alguns detalhamentos sobre os perfis dos IE 's do nosso plano de imanência nos ajudarão a entender melhor algumas problemáticas inerentes às interações, agenciamentos, campos de desejos e da realidade dura da interpretação educacional, nas perspectivas deles.

Como já foi mostrado anteriormente no quadro 6 - perfil de identificação dos personagens professor e IE, são dois IE que atuam na 2ª série do Ensino médio na escola, ambos com experiência na interpretação e tradução escolar e também em outros contextos, como o religioso. Vejam:

Figura 12: Atuações progressas como Intérpretes e tradutores de LIBRAS

Já interpretou em outros contextos além do escolar? Quais?

2 respostas

Sim, no contexto religioso

Prova para concurso, evento televisivo, consulta médica, conversa entre familiares.

Como foi seu primeiro contato com a Libras e também com a comunidade surda?

2 respostas

Meu primeiro contato foi por meio de um trabalho voluntário que fazemos em nossa religião, quando eu tinha 18 anos aprendi LIBRAS para ensinar a Bíblia aos surdos.

Contato religiosos, com as Testemunhas de Jeová

Fonte: Questionário do IE elaborado no Google Forms, 2023.

Sobre esse contexto histórico do surgimento dos intérpretes de Libras, Quadros (2007) fala um pouco e ressalta que a maioria desses profissionais, tem suas primeiras experiências de contato na interpretação informal no meio religioso, além das necessidades emergentes entre familiares e amigos surdos, em atendimentos em departamentos públicos, hospitais dentre outros, o que se confirma também nas experiências dos IE's da escola.

Claro que, pelo menos há mais anos atrás, não se tinha a preocupação com modelos de interpretação, formação acadêmica, sigilo e outras demandas ligadas à códigos de conduta e ética profissionais, bastava o contato com a comunidade surda, sua aprovação e aceitação e, claro, fluência na língua.

Conforme os intérpretes foram alcançando novos territórios de atuação, vieram o reconhecimento da necessidade de legalização da profissão, seus deveres e direitos. Passando a padronizar os estilos de tradução e interpretação, formação e por meio de Leis e decretos (Lei de acessibilidade n. 10.098/2000 e decreto n. 5.626/2005).

Hoje, vivemos num contexto de muitas lutas mas também de conquistas para a profissão, já reconhecida e estabelecida, em leis e decretos como citamos a pouco, além da Lei n.12.319/2010 - que regulamenta a profissão, da Lei n. 13.146/2015- que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e determina que

“Os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras; [e que] os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras” (Brasil, 2015).

Ainda a Lei n. 14.70/2023 que inclui o guia-intérprete que atua na tradução e interpretação de Libras para pessoas surdo-cegas , além de outros vetos sobre a lei

12.319/2010 que por suas exigências, limitou a demanda disponível de profissionais que atendesse aos critérios prejudicando aos usuários da Língua e danos aos direitos constitucionais das pessoas surdas.

Um dos textos de veto diz o seguinte:

“Não existem profissionais de nível superior disponíveis para atender todas as demandas que seriam geradas por essa medida, principalmente nos sistemas de ensino e nas instituições de saúde. Exigência dessa natureza obrigaria prazos muito amplos de adaptação, pois hoje não se consegue profissional sequer para suprir vagas de professor universitário de Libras e, com isso, expandir os cursos superiores. Impor a exigência sem possibilidade de preenchimento das vagas terminaria por gerar prejuízo para as próprias pessoas surdas, pois o resultado seria ausência de qualquer profissional para facilitar a comunicação. Não haveria o profissional de nível superior, porque a mão de obra não estaria disponível; não haveria o de nível técnico porque a atuação caracterizaria exercício ilegal da profissão” (Brasil, 2023).

Sobre isso, na secretaria de ensino do Estado do Amazonas, admite-se apto para exercer a função de professor de LIBRAS (existe essa função nos processos apesar de não haver a disciplina Libras na estrutura currículo das escolas de ensino regular) ou intérprete e tradutor de LIBRAS, que este possua “Diploma devidamente registrado, de graduação em Licenciatura Plena em Letras Libras ou Licenciatura Plena em qualquer área de conhecimento e Certificado de Proficiência para o ensino de Libras, reconhecidos pelo MEC” (Edital de concurso da SEDUC AM, 2018).

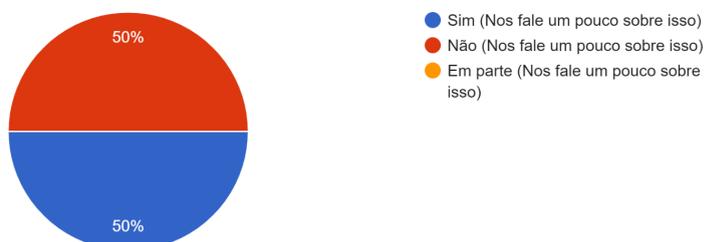
Os IE's da escola, se encaixam nos pré-requisitos exigidos para tal cargo e sobre sua formação perguntamos o mesmo aos professores, quanto ao se sentirem aptos para exercício pleno da profissão, considerando o processo de formação na graduação e cursos de formação continuada.

Confirmamos, por meio de suas respostas, como os contatos com a comunidade surda e as experiências acadêmicas e extra acadêmicas de interpretação e tradução ajudam este profissional em aspectos como auto-confiança, fluência e desenvoltura diante do público surdo nos mais diversos contextos.

Gráfico 20: Sobre aptidão na atuação como IE

Considera que sua formação habilitou você para atuar como Intérprete Educacional.

2 respostas



Use esse espaço para nos falar um pouco sobre a alternativa escolhida na pergunta anterior (Considera que sua formação habilitou você para atuar como Intérprete Educacional).

2 respostas

Acredito que o que realmente me ajudou a me habilitar para ser uma boa intérprete foi o trabalho voluntário de ajudar os surdos a aprender sobre a Bíblia, uma vez que pude ter contato com diferentes surdos todos os dias, porém tanto a graduação quanto o ProLibras me permitiram atuar em cunho educacional.

Durante a graduação tivemos disciplinas voltadas para a tradução e interpretação. Tive contato direto e constante com colegas surdos, além das horas complementares que nos colocaram em contexto de interpretação e ensino, além dos estágios em escolas da comunidade surda

Fonte: Questionário do IE elaborado no Google Forms, 2023.

Em meio às problemáticas da realidade do IE em sala de aula, uma delas e, de muita importância para o bom andamento da aula e de sua atuação, é a falta de fluência por parte do aluno e sua motivação para o estudo.

Figura 13: Problemáticas na atuação do IE

Qual seu maior desafio quanto IE?

2 respostas

A falta de fluência na LIBRAS por parte do surdo.

Motivar os alunos.

Fonte: Questionário do IE elaborado no Google Forms, 2023.

Surdo com falta de fluência na própria língua? Sim, isso acontece. Considerando que a maioria dos surdos nascem em famílias com predominantemente ouvintes, seu processo de aquisição de linguagem e aprendizagem da própria língua acontece de forma tardia, sendo geralmente após o ingresso à escola (Gurgel, 2004).

Por isso é muito importante considerar que crianças surdas em fase de alfabetização, frequentem primeiramente escolas especiais bilíngues (LIBRAS/Língua Portuguesa) que irão priorizar o uso de sua língua materna com professores nativos e a escrita em Português, como rege a legislação (Brasil, 2002).

E mesmo que não aconteça assim com grande parte dos surdos, estes podem usufruir da sala de recurso das escolas para a aprendizagem e aperfeiçoamento da língua, também em cursos livres, gratuitos e de qualidade oferecidos pelo Centro de Educação Tecnológica do Amazonas.

Claro, que no decorrer das interações com outros surdos na escola e com o próprio IE, este aluno surdo vai desenvolver muito rápido no sentido linguístico e, por conseguinte, na compreensão dos conteúdos ensinados.

Eu mesma, quando intérprete em 2020, tive uma aluna que tinha muitas dificuldades de compreender Libras, pois esta, nunca tinha frequentado escola especial ou feito qualquer curso de Libras, única pessoa surda na família e usuária de aparelho auditivo, fazia acompanhamento com especialistas para desenvolver a fala desde os 5 anos de idade.

Certo momento, próximo aos 10 anos, seu aparelho auditivo caiu no chão e quebrou. A família, de baixa renda, não tinha condições de consertá-lo e nem de adquirir um aparelho novo.

Daí essa surda, ficou sem escutar, sem falar e sem saber Libras, até seu ingresso no Ensino Médio, onde a conheci. Ao perceber a problemática, foi preciso um acompanhamento que ia além da interpretação em sala de aula, como nessa escola não tinha sala de recursos, eu mesma me encarreguei de apresentar a Libras para ela em horários fora da sala, geralmente via WhatsApp.

Resumindo a situação, a aluna ingressou o EM sem saber Libras, com muitas dificuldade em leitura e interpretação, seu processo de aprendizagem se dava em outro ritmo comparado aos demais alunos, mas após as intervenções da IE, que perpassava sua atuação em sala, a aluna conseguiu emancipar, mesmo que tardiamente.

Por esse motivo, de dificuldades na comunicação, também, é que muitos surdos se encontram desmotivados nas escolas regulares. Em meio a um monte de

gente que não sabe sua língua, desconhecedores de sua cultura, história, o aluno surdo por vezes se sente desconectado na escola.

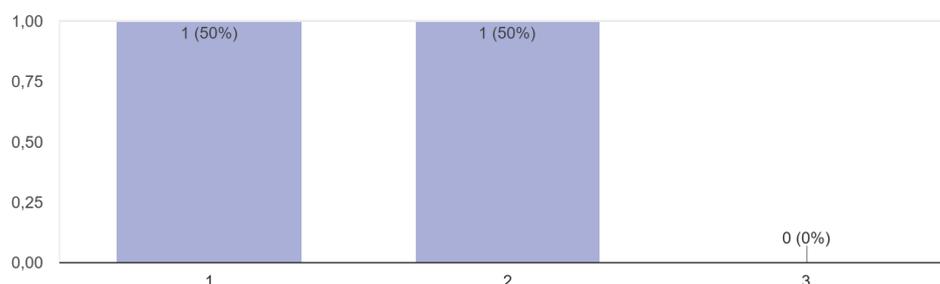
O papel do IE, nesse sentido, vai além de apenas interpretar e traduzir, de ser mediador linguístico, ele se vê em contextos em que não pode se negar a aproximar o aluno surdo dos demais alunos ouvintes por meio da libras e ações que o professor direciona em sala, como numa atividade em grupo , por exemplo.

Não é tão simples designar os papéis do IE na escola em comparação com intérpretes em outros contextos de trabalho. Este se vê numa responsabilidade pedagógica sobre os alunos surdos também, em instâncias diferentes da dos professores, mas sem ignorar que vai precisar se preparar antes das aulas para entender alguns conceitos para poder traduzi-los com propriedade (Albres; Rodrigues, 2018).

Dai a importância de seu acesso prévio aos conteúdos, pois por sua formação, ele pode até contextualizar, dar exemplos, usar de artifícios próprios da Libras para explicar um assunto que não entende, baseado só na fala e explicação em tempo real do professor, mas isso aconteceria com mais qualidade se este tivesse debruçado a estudar os sinais mais apropriados para tal.

Gráfico 21: IE - Acesso prévio aos conteúdos da aula

Você tem acesso ao conteúdo que será abordado previamente à aula? (considere 1 - Nunca; 2 - Sim, às vezes, 3 - Sempre)
2 respostas



Fonte: Questionário do IE elaborado no Google Forms, 2023.

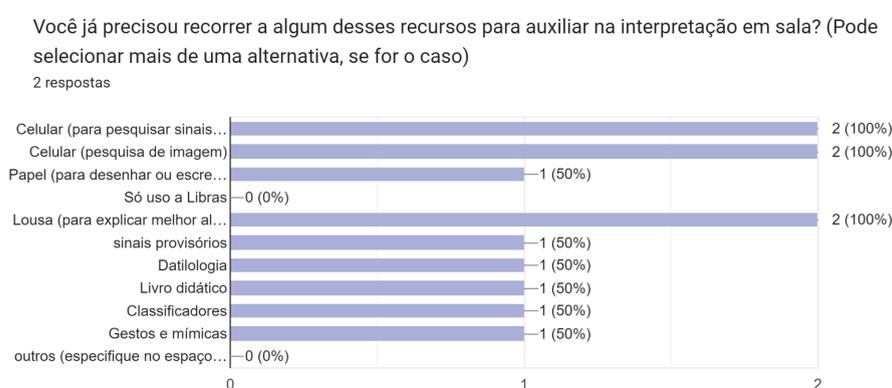
O que é muito comum acontecer, é que o IE não participa do planejamento e por conseguinte é sabedor do assunto no instante que o professor entra em sala.

Ao interpretar, o profissional está construindo enunciados, e nesse processo

ele seleciona, em tempo real, palavras e sinais que servirão de subsídio lexical para determinada expressão, e tudo isso ao mesmo tempo em que o professor está ensinando um assunto complexo, como relações inorgânicas em química, por exemplo.

Em momentos como este, o IE, que não sabe e nem tem como saber todos os sinais oficiais de assuntos específicos, recorre às estratégias para auxiliá-lo em sua atuação como:

Gráfico 22: IE - estratégias para interpretação em sala



Você já precisou recorrer a algum desses recursos para auxiliar na interpretação em sala? (Pode selecionar mais de uma alternativa, se for o caso) *

- Celular (para pesquisar sinais que não sabia no momento)
- Celular (pesquisa de imagem)
- Papel (para desenhar ou escrever algo)
- Só uso a Libras
- Lousa (para explicar melhor algum sinal, conceito)
- sinais provisórios
- Datilologia
- Livro didático
- Classificadores
- Gestos e mímicas
- outros (especifique no espaço a seguir)
- Outro: _____

Fonte: Questionário do IE elaborado no Google Forms, 2023.

Na interpretação consecutiva utilizada em acompanhamentos em consultas,

audiências em tribunais, entrevistas e em sala de aula, o profissional tem como usufruir desses recursos como artifícios para ajudar numa dúvida, com imagens, desenhos, comparação com outros conceitos semelhantes, de forma bem rápida para não perder a continuidade do que o professor está explicando.

Nesse contexto de interpretação, o IE de certa forma tem essas vantagens se comparado a interpretação simultânea, ou seja, outros como seminários, congressos, palestras, onde seu tempo é mais curto e não existem essas “brechas” para comparações e explicações adicionais.

Outro aspecto comum no IE é o vínculo que ele acaba desenvolvendo com os alunos surdos, pela frequência de contato, que ajuda muito o profissional a saber “ler” nas expressões do aluno se este está compreendendo ou não um assunto que está sendo explicado pelo professor. O IE, em vínculo também com o professor, não somente nos agenciamentos do planejamento, “não atua como educador, mas também não se *limita* a um mero tradutor” (Santos, 2020).

Seu papel é uma das linhas fundamentais para a inclusão dos surdos na ambiência escolar. A Escola, como esse plano em movimento precisa proporcionar o chão propício para o reconhecimento desse profissional pelos pais, colegas professores e demais servidores e pelos alunos. Muitos IE’s se sentem alheios no que tange aos agenciamentos entre escola e professores, como se não fizessem parte desse fluxo de movimentos da escola.

Como na escola plano imanente dessa pesquisa a inclusão já vem se estabelecendo há um tempo, essa problemática tende a diminuir até sumir, pois já se encontra ali uma ambiência onde a inclusão e temas ligados a isso são vivenciadas mais naturalmente possível.

Figura 14: IE - Problemáticas nos agenciamentos

Você sente que é reconhecido como parte do corpo docente da escola atuando como Intérprete Educacional? Poderia explicar brevemente como esse reconhecimento de fato acontece no que diz respeito ao planejamento inclusivo da turma que você acompanha?

2 respostas

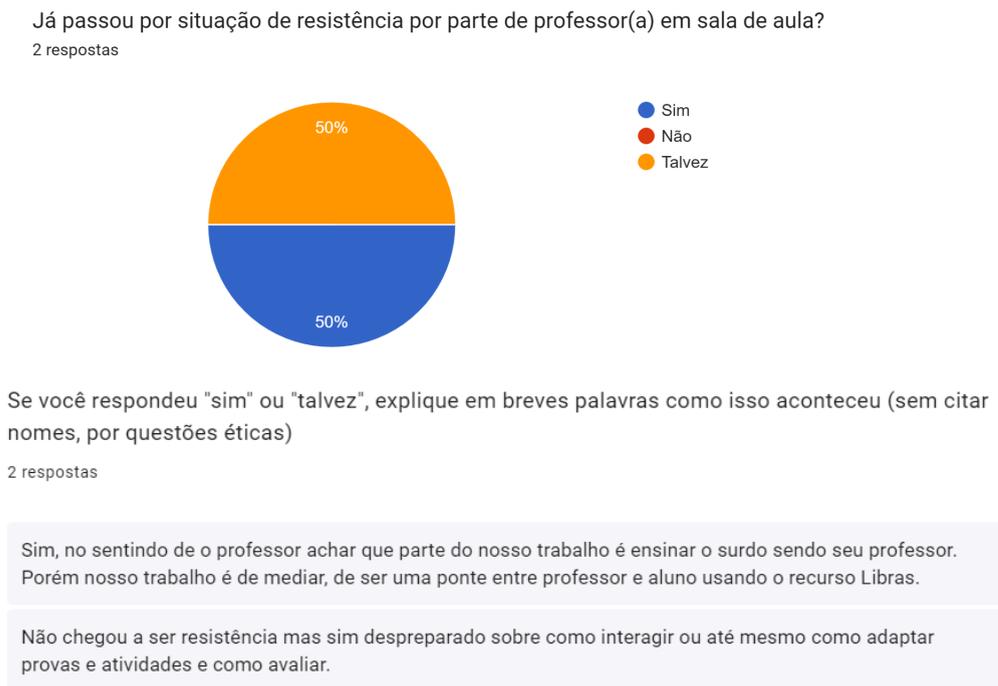
Por alguns professores sim, mas por outros não. Me fazem sentir como se nosso trabalho não fosse tão importante.

Sim.

Fonte: Questionário do IE elaborado no Google Forms, 2023.

Os agenciamentos entre IE e professores no planejamento também é uma linha crucial para que a inclusão seja contemplada, neste documento, mas também na prática docente. As posturas de ambos profissionais precisam ser repensadas, pois, o agenciamento deve partir dos dois lados. Não é do interesse somente do professor nem somente do IE, esse pensamento medíocre de jogar toda responsabilidade para um lado prejudica principalmente o aluno.

Gráfico 23: IE - resistência no ambiente de trabalho



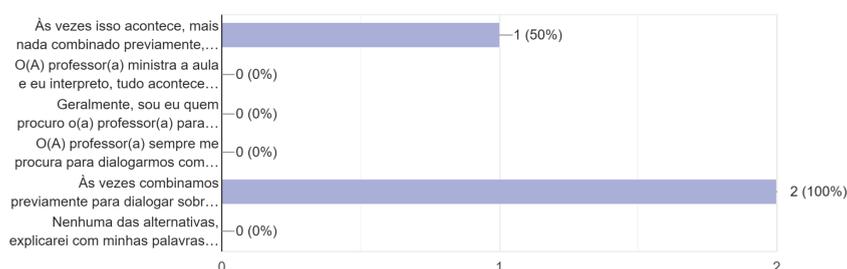
Fonte: Questionário do IE elaborado no Google Forms, 2023.

A falta de preparo pedagógico quanto o proceder e articular em sala de aula as interações entre esses dois profissionais, põe em uma situação de risco o processo de ensino. Como num nó no rizoma, os fluxos precisarão achar outro caminho, uma estratégia para continuar sendo rizoma, o professor e IE vão elaborando, separadamente suas ferramentas para a exploração do terreno, mas cada um acaba indo em caminhos diferentes, conectados ainda, pois o elo é o aluno (Albres; Rodrigues, 2018).

Gráfico 24: IE - iniciativa nos agenciamento com o professor

Você tem a iniciativa de sugerir ou o(a) professor(a) lhe procura para buscar sugestões sobre como ensinar os alunos surdos?

2 respostas



Você tem a iniciativa de sugerir ou o(a) professor(a) lhe procura para buscar sugestões sobre como ensinar os alunos surdos?

- Às vezes isso acontece, mais nada combinado previamente, na hora da aula sou procurado para sugerir algo sobre o assunto
- O(A) professor(a) ministra a aula e eu interpreto, tudo acontece sem combinarmos nada antes.
- Geralmente, sou eu quem procuro o(a) professor(a) para sugerir algumas ações, estratégias de ensino, dentre outras.
- O(A) professor(a) sempre me procura para dialogarmos como o conteúdo pode ser melhor apresentado aos alunos com a preocupação em alcançar os surdos da sala.
- Às vezes combinamos previamente para dialogar sobre melhores estratégias de ensino dos conteúdos e avaliação.
- Nenhuma das alternativas, explicarei com minhas palavras como isso acontece.

Fonte: Questionário do IE elaborado no Google Forms, 2023.

Para a inclusão ser efetiva nesse espaço, é preciso um nível de zelo pedagógico por parte dos dois profissionais, como já falamos anteriormente, cada um ciente do que cabe ao outro quanto a sua formação, mas entendendo que a responsabilidade é partilhada.

Interpretar no contexto educacional vai exigir do IE mais do que competência linguística e habilidades de interpretação e tradução. Não tem como dissociar este profissional do movimento pedagógico que envolve sua interação com os professores, nos agenciamentos de planejamento e prática, e alunos no seu processo de aprendizagem. É uma atuação que requer constante estudo, pesquisa, contato com a comunidade surda escolar e externa, flexibilidade profissional.

Figura 15: IE - reflexibilidade profissional

Você já parou para refletir sobre sua atuação como Intérprete Educacional? Como se sente quanto à isso?

2 respostas

Sim, sempre é bom nós avaliarmos quanto a qualidade da nossa interpretação para que os alunos surdos não sejam prejudicados.

Nada a declarar.

Fonte: Questionário do IE elaborado no Google Forms, 2023.

Essa postura reflexiva sobre sua atuação, o fará analisar se está de acordo com o código de conduta e ética de sua profissão, se os agenciamentos com os professores estão fluindo sem nós nas linhas de forças.

Entender que sua interação no processo de aprendizagem do aluno surdo, não tem como ficar engessada ao decalque código de conduta e ética, mas que adentra nas instâncias pedagógicas juntamente com o professor, sem a obrigação de saber todo o conteúdo ministrado, mas comprometido nos estudos e pesquisas de sinais, léxicos coerentes e estratégias para cada conceito estudado.

Figura 16: IE - Anseios pelos agenciamentos com o professor

Quais sugestões de melhorias você daria sobre o planejamento e esses agenciamentos, movimentos entre professor@ e interprete de libras em sala? O que você acha que faria toda a diferença nesse sentido?

2 respostas

Termos acesso ao conteúdo previamente e termos HTP para usarmos esse momento pra nos prepararmos melhora

Nada a declarar

Fonte: Questionário do IE elaborado no Google Forms, 2023.

Nas conversas informais, também pude perceber um certo cansaço que a dura realidade da interpretação educacional nos impõe. O IE, diferente dos demais professores, não tem HTP - Horas de Trabalho Pedagógico, ele fica direto na sala de aula, de segunda à sexta, do 1º ao último tempo de aula numa mesma sala. De fato, é exaustivo.

Sem a HTP, o IE fica sujeito a continuação de sua função, fora das dependências da escola e horário de trabalho, a partir disso, uma série de problemáticas e queixas surgem, como: falta de tempo para pesquisa e estudo específico alinhado ao que os professores estão ensinando em sala por realizarem

outras atividades fora do horário em que estão na escola.

Como forma compensatória, pela impossibilidade de ter HTP, o IE pode gozar de direitos e vantagens de Gratificação Complementar pelo Exercício de Atividades nas Classes de Educação Especial - GEE, conforme o Art. 21 da Lei n. 591/2001, correspondente a 10% do vencimento-base (Manaus/AM, 2001). No entanto, essa gratificação não altera o fato de que este profissional acaba se sobrecarregando em suas responsabilidades.

Há um esforço na reflexão sobre os agenciamentos, interações entre professores e IE's que precisa ser considerado e minorado nas ações para tal pensadas pela gestão escolar nas reuniões pedagógicas, treinamentos e capacitações aos docentes.

Há novas problemáticas e desafios devir nesse novo ano letivo, já anunciadas desde final de 2023, como o encerramento do contrato dos servidores temporários, no qual IE's da escola se encaixam, somente um deles é efetivo. O contrato foi prorrogado por mais três meses, o que significa que ainda ficarão até o mês de março de 2024.

Também significa que, como já aconteceu em anos anteriores, após a saída definitiva dos IE's temporários, haverá um prazo, não determinado, entre isso e a lotação de novos intérpretes. Ou seja, mais um momento em que os agenciamentos entre novos IE's e professores e alunos terão uma nova adaptação, reconhecimento, aceitação.

Esses novos IE's, obviamente, não terão participado da semana pedagógica e, conseqüentemente, já chegarão e irão direto para sala de aula para suprir a demanda e necessidade dos alunos surdos e com isso, uma parte da história se repete. Desterritorialização, reterritorialização, faz parte do movimento da escola inclusiva pública.

Esperamos que, assim como essas problemáticas são quase inevitáveis, as mudanças tragam consigo novas possibilidades de fluxos entre professores e intérpretes, novas linhas e conexões nos planejamentos e com isso, a escola como plano imanente vivo, em movimento, logre novos caminhos e horizontes nos processos de ensino dos surdos incluídos.

CONSIDERAÇÕES

Devires alhures de um mapa por desenhar

A interação neste plano imanente como pesquisadora, como professora, como IE, como campo de desejos, linha de força e enunciação, me permitiu vivenciar em outra perspectiva como flui o planejamento através dos agenciamentos entre professores e intérpretes, entre estes e alunos, com uma visão panorâmica da coisa sob o viés de Deleuze e Guattari e seus estudos.

Foi desde antes do mestrado que essas problemáticas me inquietavam e não poderia ter tomado outro rumo. Como um azimute, essa temática de pesquisa e vivência, achou seu caminho como por entre minhas experiências enquanto professora e IE.

A escola como uma organização distribuída, quem nem um rizoma, é um território muito dinâmico e cheio de multiplicidades, conexões e tensões. E na nossa escola, pudemos vivenciar esses fluxos de enunciações - professores, IE's e suas perspectivas, refletidas num planejamento ou devir planejamento desejante.

Com características que atendiam às expectativas iniciais como território fértil para a proliferação desse rizoma pesquisa, o CBPS se estendeu como um mapa de muitas possibilidades de interação na minha frente, e com as ferramentas que dispunha através do PPGECIM, adentrei nessa aventura de exploração de caminhos que não sabia onde me levariam ao certo, mas que me faziam alcançar o objetivo da jornada.

Entender o planejamento como um dispositivo de tecnologia assistiva requer que usemos os óculos da perspectiva da diferença no processo de ensino do aluno surdo. Que consideremos as linhas que passam pelos professores e suas concepções de surdez, experiências no ensino inclusivo, estratégias e idéias no trato com o surdo e com o IE, que consideremos seus rascunhos, seus mapas, os territórios que já cruzaram também.

Olhar o planejamento pela perspectiva da diferença é considerar também as subjetivações dos personagens e seus movimentos, sem pretensão de criar um mapa definitivo para que outros usem depois, mas destacar o caráter múltiplo que

ele possui e rizomático como também são os alunos para o qual o planejamento é pensado.

O planejamento como dispositivo é esse potencial complexo e processual de linhas, de possibilidades, flexível, criativo e mutável para apreender o novo (DELEUZE, 1996).

Nas interações e vivências dessa pesquisa, fica latente a importância que existe em estabelecer agenciamentos entre professores e IE's, como mais uma das linhas que tangenciam o plano de aula e de ensino.

Não seria interessante falarmos do planejamento pelos agenciamentos entre esses dois personagens se ele não fosse problemático, no entendimento que pressupõe incógnitas, tipo nós no rizoma que não sabemos se a ponta dessa linha vai seguir o fluxo dos movimentos ou se transformará num ramo com um fim em si mesmo, arborizado (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

São essas problemáticas que nos fazem desbravar sobre esse plano e seus fluxos, sobre a normatização do planejamento do professor em decalque, que não admite fissuras, devires, novos platôs de reflexão sobre o ensino dos surdos na escola.

Como que professores e IE's concebem e constroem o planejamento para classes inclusivas com alunos surdos?

Não pretendo postular um novo tipo de planejamento, tampouco mostrar a solução definitiva para as problemáticas advindas das múltiplas nuances que o plano imanente apresenta, no que tange às estratégias de ensino de alunos surdos incluídos e planejamentos.

A resposta para tal pergunta talvez esteja em justamente os agenciamentos conceberem de forma fluida e rizomática entre esses dois personagens na escola, uma postura favorável para ambos, em suas atuações.

Onde o IE se apropria dos muitos conhecimentos em circulação na sala de aula para o domínio adequado nos conteúdos básicos, sinais, terminologias e conceitos específicos da série em que atua, busca recursos e estratégias que atendam suas necessidades de interpretação e alcancem o entendimento dos

alunos que dependem de sua boa performance.

Que entende que seu papel precisa estar alinhado ao código de conduta e ética da profissão mas que não está engessado a ele, pois é imanente sua colaboração pedagógica e postura interativa no processo de ensino do surdo, mediante as relações entre eles estabelecida no cotidiano (SANTOS, 2020). É complexo aplicar as diretrizes deste código na conduta do intérprete que atua na escola.

O IE não é o educador. Mas se coloca pedagogicamente nas interações com o professor no planejamento das aulas e proposição de estratégias e métodos que melhor fluirão em sala de aula considerando as multiplicidades dos surdos que estão ali.

A ambiência escolar é específica, se comparada a outros territórios de atuação do intérprete, o que agrega habilidades específicas a este profissional nesse chão. Não é substituição do professor, mas de entender que o IE precisa buscar conhecimentos que vão além da mediação linguística, conhecimentos pedagógicos para pensar melhor como favorecer sua interação no planejamento com o professor para propiciar aquisição de conhecimentos ao aluno.

A postura favorável do professor à atuação do IE em sala e na participação colaborativa no planejamento, reforça também diante do aluno surdo quem é quem na sala de aula e seus papéis ficam claros, pois a ambiência é propícia às interações dos alunos com o professor e vice-versa.

Nessa relação de parceria fluida entre professor e IE, os conteúdos são compartilhados previamente para preparo performático da interpretação, dos recursos disponibilizados, pois interpretar em sala de aula inclusiva é uma tarefa complexa onde,

[...] o trabalho do IE vai além de fazer escolhas ativas sobre o que se deve traduzir, envolvendo também modos de tornar conteúdos acessíveis para o aluno, ainda que implique solicitar ao professor que reformule sua aula, pois uma tradução correta do ponto de vista linguístico nem sempre é a melhor opção educacional para propiciar o conhecimento [...] (LACERDA, 2009, p. 35).

Por isso, só interpretar é insuficiente para propiciar uma ambiência inclusiva, são todos os aspectos juntos que já falamos anteriormente que vão minorar os

distanciamentos linguísticos e pedagógicos no processo de ensino nesta sala.

A predisposição do professor em entender o papel do intérprete e do que ele precisa para ajudá-lo nas interações com seu aluno surdo, criam pontos de sentidos através da comunicação em Libras na da projeção do professor ao aluno surdo como alguém que o vê e se importa em colaborar com seu crescimento acadêmico, pessoal, social e político.

Acreditamos que neste mapa, que foi desenhado pelas interações com e no plano imanente da pesquisa, ainda dispõe de muitos caminhos, rumos, azimutes que não tem como dar conta de ser explorado em tão curto espaço de tempo que o mestrado nos dá.

Podemos olhar para nosso pano de ferramentas e ver que algumas nem foram tiradas de lá, não por falta de oportunidade, mas por entender que se as tirássemos, iríamos perscrutar caminhos que iam requerer muito mais de nós do que poderíamos dar no momento.

Pesquisa em panorama cartográfico é assim mesmo, quanto mais você puxa linhas mais aparecem os laços e entrelaços próprios de um rizoma, imagina num contexto escolar, cheio de multiplicidades, devires, forças, movimentos, crenças e desejos.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino; RODRIGUES, Carlos Henrique. **As funções do Intérprete Educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais.** São Paulo: Bakhtiniana - Revista de Estudos do Discurso, pag. 16-41, Set./Dez. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/bak/a/xqrhbtpNkvwskKLQD5mb5ZK/?format=pdf>>. Acessado em: jan. 2024.

ALVAREZ, J., & PASSOS, E. **Pista 7 - cartografar é habitar um território existencial.** In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (p. 131-149). Porto Alegre: Sulina, 2015.

ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia. **Introdução a libras: língua, história e cultura.** Curitiba: UTFPR Editora, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BÍBLIA. A.T. - Provérbios. In: Bíblia Sagrada. 3ª ed. São Paulo: NVI, 2001.

BAREMBLITT, G. F. **Introdução à Esquizoanálise.** Belo Horizonte, MG: Instituto Felix Guattari, 1998.

BRASIL. [**Constituição (1988)**]. Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2020.

_____. **LDB - Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acessado em 22 nov. 2023.

_____. **Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acessado em: 10 dez. 2022.

_____. **Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm#art60>. Acessado em: 10 dez. 2022.

_____. **MEC/CNE - Conselho Nacional de Educação.** Resolução n. 01 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acessado em: 12 dez. 2022.

_____. **Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acessado em: 06 dez. 2022.

_____. **Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002 e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acessado em: 10 dez. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2008.

_____. Lei nº 12.319, de 1º de Setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.** Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/585316/publicacao/15747036>>. Acesso em: 24 ago. 2023.

_____. **Mensagem nº 532, de 1º de setembro de 2010.** Veto dos Artigos 3º, 8º e 9º da Lei n. 12.319/10. Disponível em

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Msg/VEP-532-10.htm>. Acesso em 24 ago.2023.

_____. **Lei n. 12.796 de 4 de abril de 2013** - Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acessado em: 06 dez. 2022.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão - LBI n. 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acessado em 12 dez. 2022.

_____. **Lei n. 14.191 de 3 de agosto de 2021**. Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14191&ano=2021&ato=5edcXVq5UMZpWTb90>>. Acessado em: 15 dez. 2022.

_____. **Lei n. 14.704 de 25 de outubro de 2023**. Altera a Lei n. 12.319 de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete de LIBRAS. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm#art2>. Acessado em: 01 nov. 2023.

_____. **INEP: resultados preliminares do Censo Escolar 2022** (redes estaduais e municipais). Disponível em: <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fdownload.inep.gov.br%2Fcenso_escolar%2Fresultados%2F2022%2FDOU_preliminar_anexo_II.xlsx&wdOrigin=BROWSELINK>. Acessado em: 10 dez. 2022.

_____. **INEP: resultados preliminares do Censo Escolar 2023** (redes estaduais e municipais). Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acessado em: 01 Nov. 2023.

_____. **MEC:** BNCC Ensino Médio, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acessado em: março 2023.

CORDIOLLI, Marcos. **A relação entre disciplinas em sala de aula: a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a multidisciplinaridade.** Curitiba: A Casa de Astério, 2002.

DAL MOLIN, Beatriz Helena. **Do Tear à Tela: uma tessitura de linguagens e sentidos para o processo de aprendizagem.** Florianópolis, 2003, 237 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis – SC, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** Trad. Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Que és un dispositivo?** In: Michel Foucault, filósofo. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Disponível em: <<https://www.escolanomade.org/2016/02/24/deleuze-o-que-e-um-dispositivo/>>. Acessado em 10 jan.2023.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido.** Tradução de L. R. S. Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. **Diferença e Repetição.** Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **O Anti-Édipo.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. **O mistério de Ariana.** Lisboa: Vega/Passagens, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia** 2. Ed. 2. Vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2011.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência.** E-book. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DOLZANE, Maria Ione Feitosa. **Geopedagogia da imanência digital: uma outra ambiência de formação continuada de professores no Amazonas.** Tese Doutorado em Educação. Manaus: UFAM, 2020.

ESCÓSSIA, Líliliana & TEDESCO, S. **Pista 5: O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica.** In PASSOS, E., KASTRUP, Virgínia & ESCÓSSIA, Líliliana. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.* Porto Alegre: Sulina, 2015.

FELIPE, Tanya. **Libras em contexto: curso básico livro do professor.** 8 Ed. Rio de Janeiro: Walprint Gráfica e Editora, 2007.

FERREIRA, Ana Cristina. **O Trabalho Colaborativo com Ferramenta e contexto para o desenvolvimento profissional: compartilhando experiências.** In: NACARATO, Adair M; PAIVA, Maria, A. V. (orgs) *A Formação do Professor que Ensina Matemática: Perspectivas e Pesquisas.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRANCO, Kethulinn Aghma Maia Drumont. **Relação entre o professor e o intérprete de Libras no Ensino de Ciências para o aluno surdo: uma relação pedagógica necessária.** Dissertação de mestrado em Educação em Ciências. Itajubá: UFI, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Organização do trabalho pedagógico.** Revista Estudos, Novo Hamburgo-RS, v. 13, n. 1, p.10-18, jul. 1991.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Apirus, 1995.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo.** 22.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

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.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GIROLETTI, Marisa Fátima Padilha. **Aquisição da língua de sinais para surdo como L1**. Indaial: UNIASSELVI, 2017.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda, linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. Ed. São Paulo: Plexus editora, 2002.

GUATTARI, Félix. RONILK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Ed. 4. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

GURGEL, T. M. A. **O papel do instrutor surdo na promoção da vivência da língua de sinais por crianças surdas**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **O planejamento da ação didática**. In: HAYDT, Regina Célia Cazaux. Curso de didática geral. São Paulo: Ática, 2011.

KASTRUP, Virgínia. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. *Psicol. Soc.* vol.19 no.1 Porto Alegre Jan./Abril. 2007.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. **Pista 4: Movimentos-Funções do dispositivo na prática da cartografia**. In PASSOS, E., KASTRUP, Virgínia & ESCÓSSIA, Liliana. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (p. 76-91). Porto Alegre: Sulina, 2015.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Baileiro. **A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas**. In: Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização / Ana Claudia Baileiro Lodi e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, organizadores; Anna Maria Lunardi Padilha et Alegre: Mediações, 2009.

LE MOS, Evelyse dos Santos. **A aprendizagem significativa: estratégias facilitadoras e avaliação**. *Meaningful Learning Review*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 25-35, 2011.

LOPES, Antonia Osima. **O Planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Repensando a didática.* São Paulo: Cortez, 1991.p. 41-52.

LUCK, Heloisa. **Pedagogia Interdisciplinar, fundamentos teóricos metodológicos.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22ª ed. São Paulo: Cortez,2011.

MANAUS/AM. Artigo 21 da Lei Municipal n. 591 de 23 de março de 2001 - Dispõe sobre Vantagens de Gratificação Complementar pelo Exercício de Atividades nas Classes de Educação Especial - GEE. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei-ordinaria/2001/60/591/lei-ordinaria-n-591-2001>>. Acessado em jan. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** Ed. 18. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIORANDO, Tania Micheline. **Formação de profissionais: mais professores para a escola sonhada.** In QUADROS, Ronice Müller de (org.). Estudos Surdos 1: série pesquisas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006.

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

NASCIMENTO, C. L. L. do. **A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino de filosofia.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

NÓVOA. **A Formação de professores e profissão docente.** In A. Nóvoa (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. **Educação Especial: formação de professores para a inclusão escolar.** São Paulo: Contexto, 2022.

ONTORIA, Antonio Peña. **Mapas conceituais: uma técnica para aprender.** São Paulo: Loyola, 2005.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Editora Vozes: Rio de Janeiro, 1977.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. **Pista 8: Por uma política da narratividade**. In: Passos, E; Kastrup, V. & Escóssia, L (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (p. 150-171). Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, E; KASTRUP, V. & ESCÓSSIA, L (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 1990.

POCAHY, Fernando; DA SILVA, Ana Lúcia Gomes; DOURADO, Emanuela Oliveira Carvalho. **A cartografia como pesquisa-in(ter)venção do/no presente: modos de/para pensar - fazer a formação docente**. Revista Ciências Humanas, v. 13, n. 1, 2020, p. 5-10.

POMBO, Olga. **Epistemologia da interdisciplinaridade**. In Anais do seminário internacional interdisciplinaridade, humanismo. Asprela, Portugal: Universidade do Porto, 2003.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. 2. ed. Brasília: MEC; SEESP, 2007.

_____. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RAMOS, Clélia Regina. **LIBRAS: a língua de sinais dos surdos brasileiros**. E-book. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2004. Disponível em:<<http://www.editoraarara-azul.com.br/pdf/artigo2>>. Acessado em dez. 2022.

REIS, João Carlos Barbosa dos; CARVALHO, Agenor Francisco de. **Didática no Brasil: planejamento de ensino e avaliação escolar**. Revista de Estudos Literários da UEMS, Vol.15, p. 36 – 50, 2017.

SANTOS, Lara Ferreira dos. **Práticas do Intérprete de Libras no espaço educacional**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Revista Nacional de Reabilitação. São Paulo: ano 5 nº. 24, jan./fev. 2002.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 36 Ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SEDUC-AM. Edital de concurso público para professores, 2018. disponível em: <<http://www.seduc.am.gov.br/edital-concurso-publico-seduc-2018/>>. Acessado em jan. 2024

SILVA, Edileuza Fernandes. **O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente**. In: VILLAS BOAS, Benigna (Org.) Avaliação: interações com o trabalho pedagógico. P. 25 – 38. Campinas: Papirus, 2017.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez – um olhar sobre as diferenças**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

_____. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

STROBEL, Karin. História da Educação de Surdos. Florianópolis: UFSC, 2009.

_____. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Santa Catarina: UFSC, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Notas para o debate sobre pesquisa-ação**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). Repensando a pesquisa participante. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

TURRA, Clódia Maria Godoy et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11a ed. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1995.

_____. **Avaliação**. 11a ed. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1975.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da acção**: na área das necessidades educativas especiais - acesso e qualidade. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Plano de Ensino-aprendizagem e Projeto educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1995.

_____. **Planejamento projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior**: projeto político pedagógico. Campinas: Papirus, 2004.

_____. **Organização didática da aula**: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. P. 267 – 298. Campinas: Papirus, 2008.

_____. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 7 Ed. Campinas: Papirus, 2020.

VILLAS BOAS, Benigna. **O dia a dia do trabalho pedagógico**: contribuições para a formação do professor e dos estudantes. In: VILLAS BOAS, Benigna (Org.). *Avaliação: interações com o trabalho pedagógico*. p. 13-24. Campinas: Papirus, 2017.

VIEIRA, Cláudia Regina; MOLINA, Karina Soledad Maldonado. **Prática pedagógica na educação de surdos**: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844179339>> Acessado em 13 dez. 2022.

VILHALVA, Shirley. **Pedagogia surda**. *Revista de Cultura Surda*, Editora Arara Azul, 2004.

APÊNDICES

Apêndice 1



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Instituto de Ciências Exatas



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa intitulado “*O Planejamento como dispositivo de tecnologia assistiva no Novo Ensino Médio: agenciamentos possíveis entre professor e intérprete educacional de Libras na prática pedagógica com alunos surdos*”, cujo pesquisador responsável é a mestrandia Jéssica Amaral Moraes, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECIM da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. O objetivo do projeto é: explicitar e analisar criticamente o planejamento dos componentes curriculares do Novo Ensino de Ciências e Matemática para a classe inclusiva de alunos surdos, tendo em vista a produção de indicadores à elaboração de um planejamento como dispositivo de tecnologia assistiva à inclusão com equidade. O(A) Sr(a) está sendo convidado porque essa pesquisa foi pensada em um território de pesquisa onde fosse possível encontrar uma ambiência de inclusão de alunos surdos, a presença do profissional Tradutor e Intérprete de Libras e o professor de Matemática nesse contexto em uma turma do Novo Ensino Médio, a qual o Colégio Brasileiro Pedro Silvestre se encaixa nesse perfil de território de pesquisa.

O(A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço em turma de 2ª série do Ensino Médio no Colégio Brasileiro Pedro Silvestre.

Caso aceite participar sua participação consiste em descrever e explicitar os significados e pretensões formais do Planejamento dos componentes curriculares das classes inclusivas de ensino médio, em análise, elaborado e utilizado na escola, com base em suas fontes documentais e normativas; com base na análise, propor pistas à criação de planejamentos que funcionem como tecnologia assistiva; analisar e apresentar as bases críticas de referência da Investigação; Propor a integração de acadêmicos surdos da Universidade para realização de atividades de integrativas de curto, médio e longo prazo na escola, com vistas ao planejamento e implementação da proposta. Será necessária, também, a autorização para uso de imagens, vídeos e sons para fins de análise, revisitação aos dados e composição da pesquisa em seus resultados, discussões e produção do planejamento como dispositivo de tecnologia assistiva.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos aos participantes são os mesmos enfrentados diariamente no cotidiano escolar como: acidente de percurso dentro do espaço escolar que tem lances de escadas, manipulação de algum material escolar perfuro cortante, entre outros que podem ser minimizados através de recomendações de comportamento e uso dos materiais no momento de interação participantes e pesquisadora.

Rubricas _____ (Participante)

Página 1 de 2

_____ (Pesquisador)



Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: a proposta de produção de um planejamento como um dispositivo de tecnologia assistiva que colaborará para o trabalho docente de turmas inclusivas; a aproximação da comunidade surda acadêmica da UFAM junto à escola com vistas ao planejamento e implementação da proposta.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

O(A) Sr(a). pode entrar em contato com o pesquisador responsável Jéssica Amaral Moraes a qualquer tempo para informação adicional pelo contato (92) 98854-7896.

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a), ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

Manaus, ____/____/2023.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Rubricas _____ (Participante)

Página 2 de 2

_____ (Pesquisador)

Apêndice 2

Pesquisa sobre Planejamento - Professor

Prezado professor,

Você está sendo convidado a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária e consentida via termo já assinado anteriormente.

É muito importante que você compreenda que as informações e instruções contidas neste documento serão de uso exclusivo da pesquisa de dissertação da mestranda Jéssica Amaral Moraes, com título "O planejamento como dispositivo de tecnologia assistiva no Novo Ensino Médio: agenciamentos possíveis entre professor e intérprete educacional de Libras na prática pedagógica com alunos surdos", sob a orientação da professora Dra. Maria Ione Feitosa Dolzane - UFAM, e que por conta disso, contamos com sua clareza e verdade nas respostas, para que assim, possamos gerar um produto no final desse processo que corresponda às necessidades reais da escola alvo da pesquisa.

Desde já, agradecemos sua colaboração. Vamos lá! (Pode levar cerca de 5 minutos para responder).

** Indica uma pergunta obrigatória.*

1. Qual sua nacionalidade? *

Marcar apenas uma oval.

- Sou Brasileiro
 Sou estrangeiro

2. Você é professor na 2ª série do Ensino Médio no Colégio Brasileiro Pedro Silvestre? *

Marcar apenas uma oval.

- sim
 Não

3. Qual(is) Unidade(s) Curricular(es) (disciplinas) você ministra para a 2ª série do Ensino Médio? *

4. Qual sua formação acadêmica? (Pode marcar todas as formações concluídas) *

Marque todas que se aplicam.

- Graduação
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado
 Pós-doutorado
 Normal Superior
 Magistério

5. Há quanto tempo exerce a docência após sua formação acadêmica? *

6. Você é professor efetivo ou PSS? *

Marcar apenas uma oval.

Efetivo

PSS

7. Você trabalha apenas na SEDUC? Ou também em outra instituição? *

Marcar apenas uma oval.

Apenas na SEDUC

Na SEDUC e também em outra instituição

8. Com qual formação acadêmica (curso) você ingressou na SEDUC?

Sou professor formado em...

9. Qual seu regime de trabalho na docência? *

Marcar apenas uma oval.

20h

40h

60h

10. Em quais cursos de sua formação houve componentes curriculares que lhe capacitaram para ministrar aulas para alunos surdos? *

Marque todas que se aplicam.

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

Pós-doutorado

Normal Superior

Magistério

Em nenhum dos cursos

11. Você já fez alguma capacitação ou curso de Libras? Em qual nível? (pode marcar mais de uma alternativa) *

Marque todas que se aplicam.

- Sim, curso livre somente nível Básico
 Sim, curso livre até o nível Intermediário
 Sim, curso livre até o nível Avançado
 Sim, especialização em Libras
 Não fiz nenhum curso ou capacitação de Libras

12. Na sua sala de aula, há alunos surdos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não sei informar

13. Na sua sala de aula (caso haja alunos surdos) tem a presença do Interpretador de Libras? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

* A partir da afirmação abaixo, escolha aquela que melhor reflete sua opinião:

14. Você se sente apto para lidar com o ensino da sua Unidade Curricular (disciplina) para alunos surdos. *

Marcar apenas uma oval.

- Sim (Explique abaixo)
 Não (Explique abaixo)

15. Explique a alternativa escolhida na pergunta anterior (Você se sente apto para lidar com o ensino da sua Unidade Curricular (disciplina) para alunos surdos). *

16. Na sua visão, as instalações físicas da escola (sala de aula, corredores, biblioteca, secretaria, cantina, quadra dentre outros) estão adaptadas para receber alunos surdos. *

Marcar apenas uma oval.

- Sim (Nos fale um pouco sobre isso)
 Não (Nos fale um pouco sobre isso)

17. **Explique a alternativa escolhida na pergunta anterior** (Na sua visão, as instalações físicas da escola estão adaptadas para receber alunos surdos). *

18. Você se sente preparado para conviver com alunos surdos em sua sala de aula. *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, apenas com a presença do Intérprete de Libras
 Sim, independente da presença do Intérprete de Libras
 Não (Nos fale um pouco sobre isso)

19. Use o espaço abaixo, caso você tenha selecionado a resposta "**Não**" na pergunta anterior (Você se sente preparado para conviver com alunos surdos em sua sala de aula).

20. Faça uso de recursos materiais de imagem (cartazes, desenhos, data show, celular, notebook, tablets) como suporte no ensino aos meus alunos surdos. *

Marcar apenas uma oval.

- Sim (Nos fale um pouco sobre essa sua prática)
 Não (Nos fale um pouco sobre isso)

21. Use esse espaço para nos falar um pouco sobre sua prática de uso (ou não uso) de materiais de imagem. *

22. Sobre meu Plano de Ensino...(Pode selecionar mais de uma alternativa) *

Marque todas que se aplicam.

- costumo consultar os meus planos anteriores e adaptar à nova realidade alterando datas e ano.
 consulto os documentos como BNCC e PPP da escola
 geralmente deixo para organizar o plano de ensino depois que conheço o público da série. Acredito que assim, ele atenderá melhor suas necessidades educacionais.
 procuro os materiais didáticos disponibilizados pela escola para a série que irei trabalhar para ver os conteúdos abordados e pensar nas estratégias de ensino
 possuo uma jornada de trabalho intensa e busco auxílio de outros profissionais para elaboração do meu plano de ensino, prefiro terceirizar essa parte do que não entregar nada pra escola.
 busco inovar na organização de conteúdos e estratégias a cada ano letivo.
 nenhuma das alternativas. Vou explicar a seguir como faço.

23. Se for o caso, use esse espaço para explicar com suas palavras como procede na elaboração do Plano de Ensino

24. O que você acha de partilhar seu espaço de trabalho (sala de aula) com outro profissional como um Intérprete de Libras? *

25. O (a) Intérprete mostra interesse em participar do planejamento durante o período de planejamento e jornada pedagógica? Você acha que o (a) intérprete deveria participar do planejamento? *

26. Sobre seu planejamento, você convida o Intérprete de Libras para participar da elaboração de estratégias que alcançarão também os alunos surdos de sua sala? *

Marque todas que se aplicam.

Antes da aula, participo o assunto e pergunto como poderia alcançar meus alunos surdos de forma efetiva.

o planejamento é feito apenas por mim, como professor titular da disciplina e acredito que o intérprete esteja apto para interpretar tudo o que for proposto em sala de aula, mesmo sem ter acesso ao plano.

Ao entrar na sala de aula e começar o assunto, o(a) intérprete toma conhecimento do conteúdo que será abordado naquele momento

Não tenho muito contato com o(a) Intérprete sobre planejamento pois acredito que a responsabilidade seja minha de elaborar e pensar o planejamento.

Dou minha aula normalmente e o(a) Intérprete faz a interpretação para os surdos e pergunto se eles estão entendendo.

Às vezes, sento com o(a) Intérprete para dialogar sobre como o surdo aprende e como posso ensiná-los e avaliá-lo efetivamente

nenhuma das alternativas, vou explicar a seguir como eu faço.

27. Se for o caso, use esse espaço para explicar com suas palavras como procede seu planejamento.

28. Você conhece o PPP - Projeto Político-Pedagógico do Colégio? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

29. Já consultou o PPP para fins de alinhar seu planejamento às propostas e projetos do Colégio? *

Marcar apenas uma oval.

Sim (Nos fale um pouco sobre isso)

Não (Nos fale um pouco sobre isso)

30. Use esse espaço para nos falar um pouco sobre a consulta ao PPP para fins de planejamento. *

31. Você conhece a BNCC - Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio? Você *
consulta este documento para alinhar suas propostas ao seu planejamento? (Se for o
caso, pode selecionar mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- Sim, conheço este documento mas não faço uso no planejamento.
 Não conheço, mas consta no meu planejamento pois fiz um levantamento junto aos meus
colegas sobre o que colocar no meu plano.
 Sim, conheço este documento e sempre busco alinhar meu planejamento às propostas
curriculares e de ensino que nele constam.
 Não conheço, faço meu planejamento sem consulta à BNCC pois, pela minha experiência
profissional já sei como trabalhar com minhas turmas.
 Nenhuma das alternativas, gostaria de responder com minhas palavras.

32. Use este espaço (se for o caso) para responder a pergunta anterior com suas palavras
(Sobre se você conhece a BNCC e se usa em seu planejamento.)

33. Sobre as **estratégias de ensino** da sua turma do Ensino Médio que tem alunos surdos, *
você acha que suas aulas tem alcançado os objetivos propostos no seu planejamento
no que tange ao ensino de surdos?

34. Você se comunica com seus alunos surdos de que maneira? (Pode selecionar mais de
uma alternativa, se for o caso)

Marque todas que se aplicam.

- Sei Libras e consigo me comunicar com meus alunos surdos
 Não sei Libras, mas me comunico com eles por intermédio do(a) Intérprete de Libras
Educativa
 Sei um pouco de Libras e tento me comunicar com eles, também conto com o suporte do
Intérprete de Libras na sala
 Não sei libras. Me dirijo à turma somente em Língua portuguesa e o Intérprete faz o papel de
comunicar o que falo à turma como um todo.
 Opção 5

35. Já aconteceu de você ministrar sua aula para alunos surdos sem a presença do IE *
(Intérprete Educacional)?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez

36. Como você procede sua aula caso não haja a presença do(a) Intérprete de Libras? *
Quais estratégias de ensino você utiliza nesses casos?

37. Quem você considera o responsável pelo processo de ensinagem do surdo incluído? *
(Pode escolher mais de uma alternativa)

Marque todas que se aplicam.

- O professor titular da disciplina somente
- O(a) profissional Intérprete de Libras somente
- O professor e o Intérprete de Libras em parceria
- O próprio aluno deve procurar os recursos para acompanhar e entender o conteúdo
- A escola como um todo é responsável

38. Explique sua resposta da pergunta anterior (Quem você considera o responsável pelo processo de ensinagem do surdo incluído?) *

Gostaria de agradecer sua disponibilidade em participar dessa pesquisa!!!

Apêndice 3

Planejamento - IE (Intérprete Educacional)

Prezado(a) Intérprete Educacional de Libras

Você está sendo convidado a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária e consentida via termo já assinado anteriormente.

É muito importante que você compreenda que as informações e instruções contidas neste documento serão de uso exclusivo da pesquisa de dissertação da mestranda Jéssica Amaral Moraes, com título "O planejamento como dispositivo de tecnologia assistiva no Novo Ensino Médio: agenciamentos possíveis entre professor e intérprete educacional de Libras na prática pedagógica com alunos surdos", sob a orientação da professora Dra. Maria Ione Feitosa Dolzane - UFAM, e que por conta disso, contamos com sua clareza e verdade nas respostas, para que assim, possamos gerar um produto no final desse processo que corresponda às necessidades reais da escola alvo da pesquisa.

Desde já, agradecemos sua colaboração. Vamos lá! (Pode levar cerca de 5 minutos, sente e responda com calma).

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Qual sua nacionalidade? *

Marcar apenas uma oval.

- Sou brasileiro(a)
 Sou estrangeiro (a)

2. Qual sua faixa etária? *

Marcar apenas uma oval.

- entre 18 e 25 anos
 entre 26 e 30 anos
 entre 31 e 40 anos
 entre 40 e 50 anos
 entre 50 e 60 anos
 mais de 60 anos

3. Você atua como Intérprete Educacional há quanto tempo? *

4. Já interpretou em outros contextos além do escolar? Quais? *

5. Qual sua formação profissional e/ou acadêmica? *

6. Quanto tempo você tem de formação? *

7. Como foi seu primeiro contato com a Libras e também com a comunidade surda? *

8. Você é efetivo ou PSS na SEDUC? *

Marcar apenas uma oval.

Efetivo, 40h

Efetivo, 20h

Efetivo, 60h

PSS, 20h

PSS, 40h

9. Em que categoria você está enquadrado na SEDUC? *

Marcar apenas uma oval.

Educação Especial - Professor de Libras

Educação Especial - Tradutor Intérprete de Libras

Educação Especial - Auxiliar de Vida Escolar

Educação Especial - Sala de Recursos

Ensino Regular - Unidade Curricular (disciplina) específica

Pedagogo(a) com especialização em Libras

Nenhuma das alternativas. Específico abaixo

10. Especificando a categoria de enquadramento profissional na SEDUC

11. Você tem ProLibras? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Não sei o que significa.

12. Considera que sua formação habilitou você para atuar como Intérprete Educacional. *

Marcar apenas uma oval.

Sim (Nos fale um pouco sobre isso)

Não (Nos fale um pouco sobre isso)

Em parte (Nos fale um pouco sobre isso)

13. Use esse espaço para nos falar um pouco sobre a alternativa escolhida na pergunta anterior (Considere que sua formação habilitou você para atuar como Intérprete Educacional). *

Experiências na escola...

14. Quais atividades você exerce na escola? *

15. Já passou por situação de **resistência** por parte de **professor(a)** em sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez

16. Se você respondeu "sim" ou "talvez", explique em breves palavras como isso aconteceu (sem citar nomes, por questões éticas)

17. Já passou por situação de **resistência** por parte de **estudante (surdo ou ouvinte)** em sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez

18. Se você respondeu "sim" ou "talvez", explique em breves palavras como isso aconteceu (sem citar nomes, por questões éticas)

19. Qual seu maior desafio quanto IE? *

20. Você busca auxílio de outros profissionais para aperfeiçoamento de sua atuação quanto Intérprete Educacional? Especifique em breve palavras *
21. Em que nível você se sente responsável pela ensinagem dos surdos incluídos? (pode marcar mais de uma alternativa) *
- Marque todas que se aplicam.*
- Sou a pessoa que sabe Libras e consegue se comunicar com ele em sala, logo sou totalmente responsável.
- Meu papel como profissional é Interpretar e do professor é ensinar, cada um faz sua parte e tudo flui bem.
- Sou a pessoa que sabe Libras e consegue se comunicar com ele em sala, e acredito que tenho parte de responsabilidade por esse processo.
- Acredito que o professor é inteiramente responsável por esse processo uma vez que ele é o especialista e eu intermedo a comunicação
- Esse processo deve ser em equipe, uma parceria entre professor e intérprete.
- Sou muito envolvido com esse processo de ensino e aprendizagem do(s) surdo(s) que acompanho, inclusive dando suporte fora do horário de trabalho
- Me preocupo com o desempenho dos surdos pois se ele se sair bem significa que meu trabalho foi bem feito.
- Não preciso me preocupar com desempenho do aluno, esse papel é do professor que pode pedir meu auxílio para saber como o aluno está desenvolvendo e se está aprendendo
- Outro: _____
22. Você participou ou participa do Planejamento da disciplina Matemática para a turma da 2ª série do Ensino Médio? *
- Marcar apenas uma oval.*
- Sim
- Não
23. Você tem acesso ao conteúdo que será abordado previamente à aula? (considere 1 - Nunca; 2 - Sim, às vezes, 3 - Sempre) *
- Marcar apenas uma oval.*
- 1 2 3
- Nun Sempre
24. Como são administrados os questionamentos e dúvidas dos alunos surdos? Você se encarrega de esclarecer o conteúdo ou o(a) professor(a) da disciplina o faz? *

25. Você tem a iniciativa de sugerir ou o(a) professor(a) lhe procura para buscar sugestões sobre como ensinar os alunos surdos? *

Marque todas que se aplicam.

- Às vezes isso acontece, mais nada combinado previamente, na hora da aula sou procurado para sugerir algo sobre o assunto
- O(A) professor(a) ministra a aula e eu interpreto, tudo acontece sem combinarmos nada antes.
- Geralmente, sou eu quem procuro o(a) professor(a) para sugerir algumas ações, estratégias de ensino, dentre outras.
- O(A) professor(a) sempre me procura para dialogarmos como o conteúdo pode ser melhor apresentado aos alunos com a preocupação em alcançar os surdos da sala.
- Às vezes combinamos previamente para dialogar sobre melhores estratégias de ensino dos conteúdos e avaliação.
- Nenhuma das alternativas, explicarei com minhas palavras como isso acontece.

26. Explicando com minhas palavras a pergunta anterior (Se for o caso).

27. Você já parou para refletir sobre sua atuação como Intérprete Educacional? Como se sente quanto à isso? *

28. Você conhece o Código de Ética do Intérprete? (Se sua resposta for "Não", posso enviá-lo para seu e-mail, se desejar) *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, conheço
- Já ouvi falar mas não conheço
- Não, nunca ouvi falar sobre isso

29. Quais atividades você exerce na escola? (pode selecionar mais de uma opção, se for o caso) *

Marque todas que se aplicam.

- Sou professor(a) de UC (disciplina) específica
- Sou Intérprete Educacional
- Sou auxiliar de vida escolar
- Sou professor(a) na sala de recursos da escola
- Secretária
- Apoio Pedagógico Escolar
- outros (especifique abaixo)

30. Outras atividades (especificar, se for o caso)

31. Já aconteceu do(a) professor(a) pedir (direta ou indiretamente) para você assumir o ensino dos alunos surdos da sala? (Caso afirmativo, nos conte um pouco sobre isso) *

32. Você já precisou recorrer a algum desses recursos para auxiliar na interpretação em sala? (Pode selecionar mais de uma alternativa, se for o caso) *

Marque todas que se aplicam.

- Celular (para pesquisar sinais que não sabia no momento)
- Celular (pesquisa de imagem)
- Papel (para desenhar ou escrever algo)
- Só uso a Libras
- Lousa (para explicar melhor algum sinal, conceito)
- sinais provisórios
- Datilologia
- Livro didático
- Classificadores
- Gestos e mímicas
- outros (especifique no espaço a seguir)
- Outro: _____

33. Especifique nesse espaço outros recursos (estratégias) que você utiliza para auxiliar na interpretação em sala.

34. Você sente que é reconhecido como parte do corpo docente da escola atuando como Intérprete Educacional? Poderia explicar brevemente como esse reconhecimento de fato acontece no que diz respeito ao planejamento inclusivo da turma que você acompanha? *

35. Como você contorna situações em que não participou do planejamento e tem que interpretar na escola(seja aula, evento na escola, reunião com pais dentre outros)? Caso não tenha passado por isso, conte-nos como você o faria. *

36. Quais sugestões de melhorias você daria sobre o planejamento e esses agenciamentos, movimentos entre professor@ e interprete de libras em sala? O que você acha que faria toda a diferença nesse sentido? *

Gostaria de agradecer sua disponibilidade em participar dessa pesquisa!

Apêndice 4

Inscrição no Minicurso

Tema: Planejamento Inclusivo para o Ensino Básico

Horário do evento: 4º e 5º tempo de quinta-feira

Local: Auditório CBPS

**Indica uma pergunta obrigatória*

1. Nome *

2. E-mail *

3. CPF (para incluir no certificado) *

4. Disciplinas que ministra *

5. Tenho alunos especiais em minhas turmas (pode escolher mais de uma alternativa) *

Marque todas que se aplicam.

Surdos

Autistas

Deficiências Intelectual

Deficiência Motora

Cegos

Outro:

6. Ao planejar, você considera estratégias que também alcancem seus alunos incluídos? *

Dê exemplo de pelo menos duas estratégias.

7. Você convida a participar do seu planejamento da disciplina, o profissional de apoio ao aluno incluído (intérprete de LIBRAS, auxiliar de vida escolar)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, às vezes
- Sim, sempre
- Não
- Outro: _____

8. Quem você considera como principal responsável pelo processo de ensinagem do aluno incluído? (pode marcar mais de uma alternativa, se for o caso) *

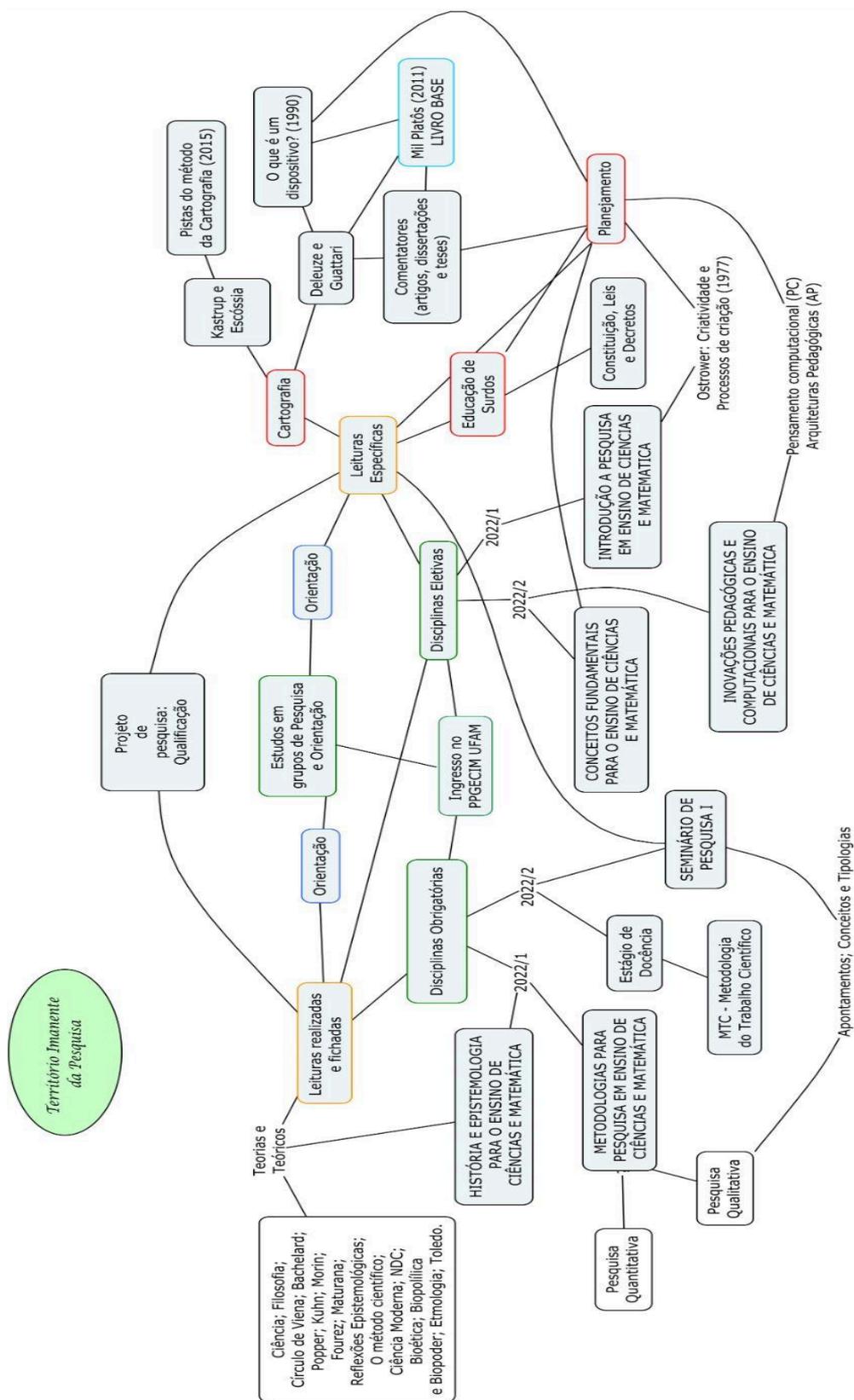
Marcar apenas uma oval.

- O professor da disciplina
- O profissional de suporte ao aluno incluído (Intérprete de LIBRAS, AVE - Auxiliar de vida escolar)
- É um trabalho que envolve parceria entre professor e o profissional de suporte ao aluno incluído
- o aluno precisa ser autônomo nesse processo
- Outro: _____

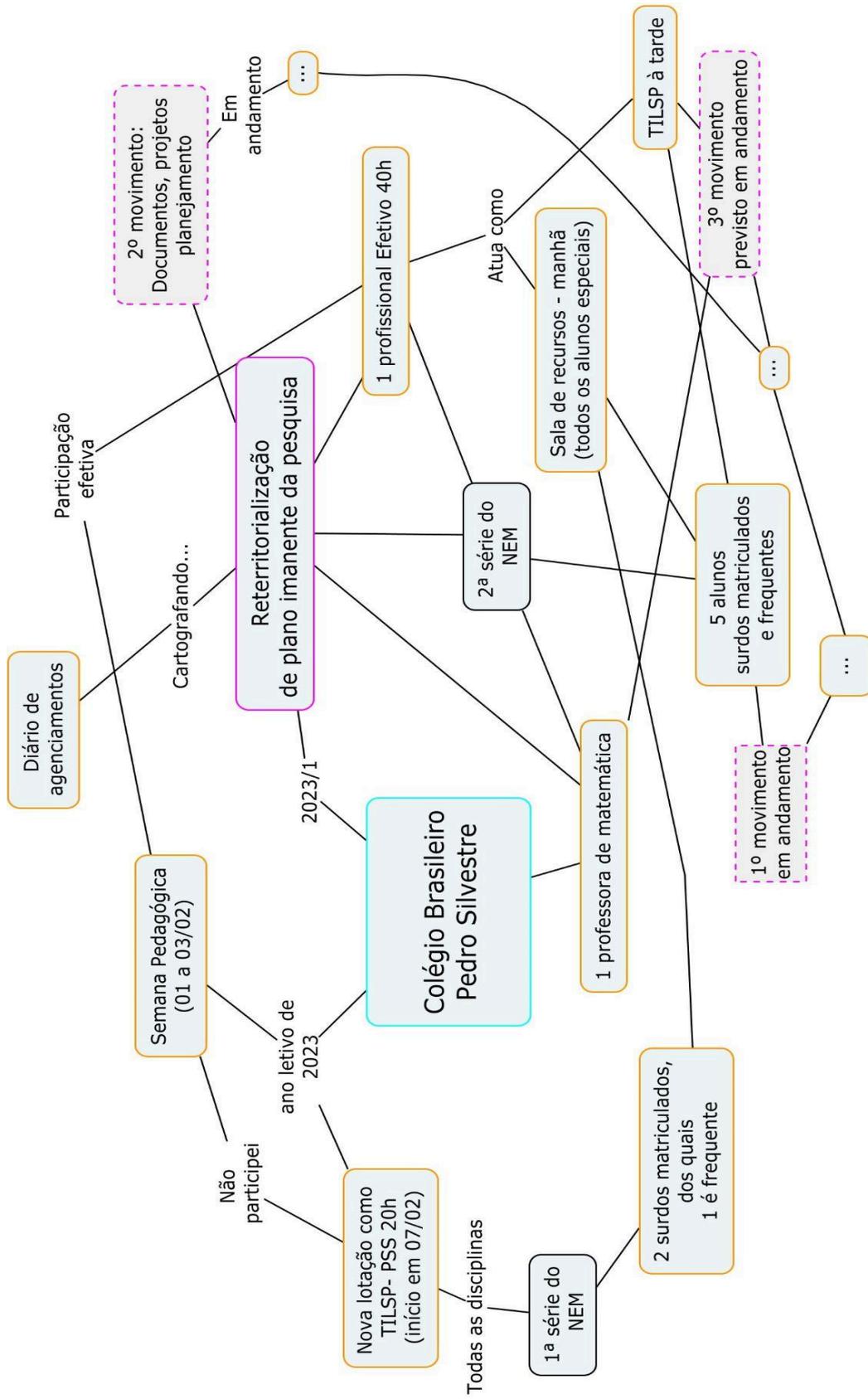
Pular para a seção 2 (Agradecemos o interesse. Te aguardamos no evento. Até lá!)

Agradecemos o interesse. Te aguardamos no evento. Até lá!

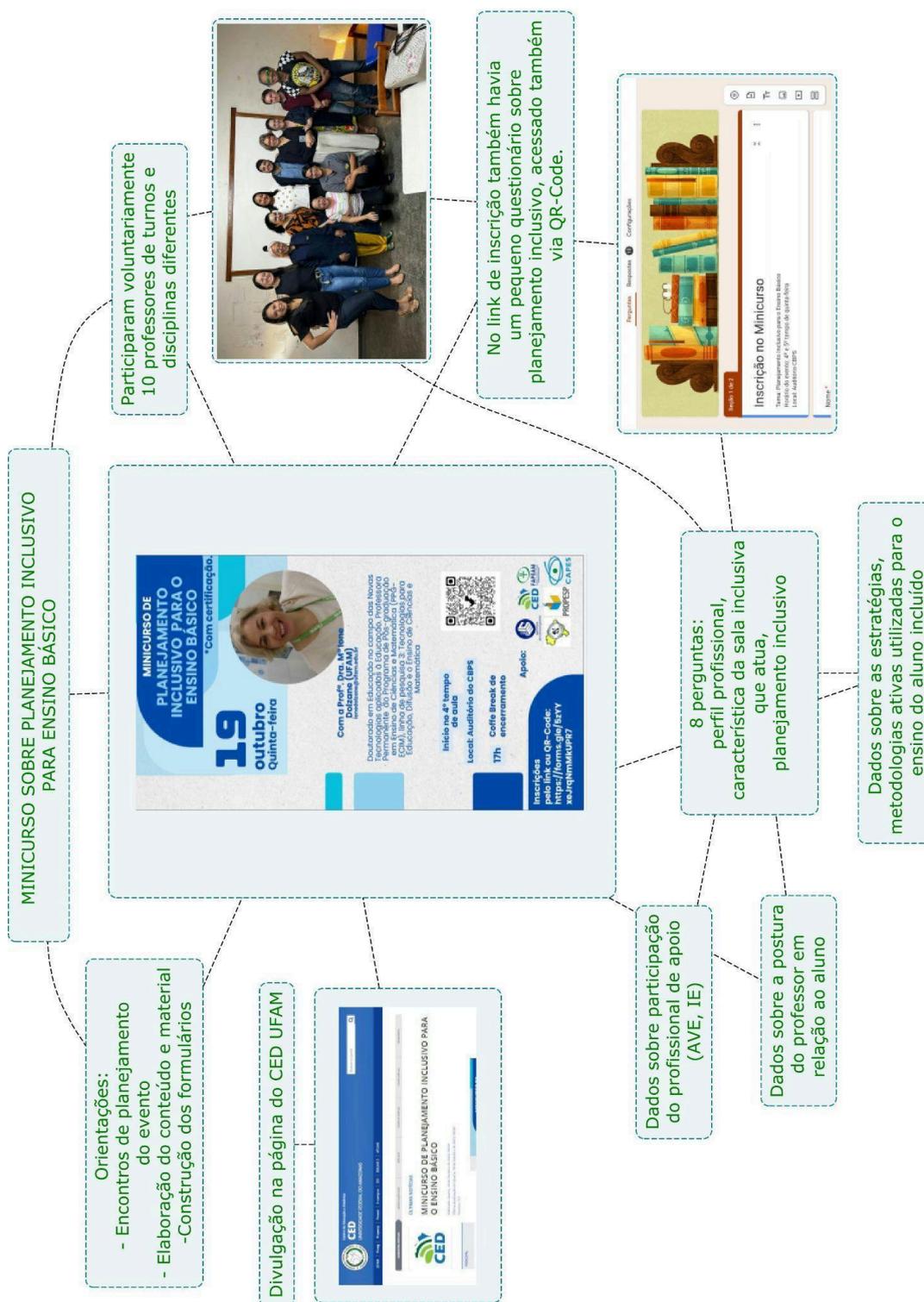
Apêndice 5



Apêndice 6



Apêndice 7



Apêndice 8

