



Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: as experiências de um estudante surdo no curso Técnico em Mecânica

Inclusion in Professional and Technological Education: the experiences of a deaf student in the Technical Course in Mechanics

Vinícius Spanhol Bordignon¹

 <https://orcid.org/0009-0007-5652-6123>  <http://lattes.cnpq.br/2614222346403517>

Leonardo Cardozo Vieira²

 <https://orcid.org/0000-0003-2889-9161>  <http://lattes.cnpq.br/7463264378331591>

RESUMO

Apesar do crescente avanço verificado nos últimos anos, poucas são as pesquisas sobre inclusão escolar realizadas a partir das narrativas dos sujeitos. Nessa perspectiva, o presente artigo, baseado em um trabalho de conclusão de curso de uma Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, apresenta uma investigação com um estudante surdo de um curso técnico subsequente em Mecânica, em uma instituição federal de ensino. Utilizando a pesquisa narrativa, buscou-se analisar as experiências deste estudante, com o propósito de identificar e discutir aspectos positivos e eventuais lacunas na política de inclusão adotada no curso e na instituição. As narrativas foram compiladas em três grandes grupos: ensino remoto, metodologias/avaliações e instituição de ensino. A análise destas narrativas evidenciou que, embora existam alguns pontos de atenção a serem considerados, o estudante possui um sentimento de pertencimento à instituição, reconhecendo os esforços realizados para materializar o processo de inclusão.

Palavras-chave: inclusão; educação de surdos; Ensino Profissional e Tecnológico; pesquisa narrativa.

ABSTRACT

Despite the increasing progress seen in recent years, few studies on school inclusion have been carried out, based on the subjects' narratives. In this perspective, this article, based on a final paper of a Pedagogical Formation Course for Non-Licensed Undergraduates, presents an investigation with a deaf student of a subsequent technical course in Mechanics, in a federal educational institution. Using narrative research, this student's experiences were analyzed, with the purpose of identifying and discussing positive aspects and eventual gaps in the inclusion policy adopted by the course and by the institution. The narratives were compiled into

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre/RS – Brasil. E-mail: vinicius.bordignon@edu.pucrs.br

² E-mail: bio.leo.mat@gmail.com



three major groups: remote teaching, methodologies/evaluations, and educational institution. The analysis of these narratives showed that, although there are some points of attention to be considered, the student shows a sense of institutional belonging, recognizing the efforts made to materialize the inclusion process.

Keywords: *inclusion; deaf education; Professional and Technological Education; narrative research.*

1. INTRODUÇÃO

Ao longo de sua experiência na docência, um professor pode conviver com estudantes de diferentes perfis e/ou necessidades educacionais específicas, como surdez, deficiência visual, deficiência intelectual e dificuldade de motricidade fina. Em alguns cenários, o desenvolvimento de práticas inclusivas com estes estudantes pode ser dificultado, como no caso do ensino remoto emergencial, adotado por várias instituições durante o enfrentamento da pandemia de COVID-19, nos anos de 2020 e 2021.

Como destacam Cazzanelli e Klein (2021), o modelo “tradicional” de ensino possui características homogeneizantes, ou seja, a existência de qualquer diferença em relação ao “padrão” estabelecido incomoda, atrapalha e desestabiliza. Em contrapartida, em uma verdadeira prática inclusiva, privilegiam-se novas formas de ensinar e de aprender, valendo-se de situações do cotidiano dos diferentes perfis de estudantes, nas mais variadas formas (deficiências, gênero, etnias, classes sociais).

Assim, ainda que grande parte dos docentes não pertença ao grupo das pessoas com deficiência (PCDs), é fundamental, de acordo com Ribeiro (2019, p.37) que todos possam “debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade”, no intuito de desfazer o discurso universal e, dessa forma, valorizar a diversidade.

Com essa perspectiva, o presente artigo analisa as experiências de um estudante surdo em um curso Técnico Subsequente em Mecânica de uma instituição federal de ensino, a fim de identificar e discutir aspectos positivos e eventuais lacunas na política de inclusão adotada. Por meio da pesquisa narrativa, esse estudante foi convidado a comentar sobre seus anseios, suas percepções e as principais barreiras enfrentadas. Para a discussão dos resultados, as informações relatadas pelo estudante foram complementadas com base no referencial teórico e no diário de bordo do professor pesquisador.

O artigo está estruturado em quatro seções: (1) referencial teórico, o qual aborda os principais aspectos referentes a temas como inclusão, surdez, educação de surdos e ensino remoto emergencial; (2) abordagem teórico-metodológica, indicando os procedimentos considerados para a realização da pesquisa narrativa; (3) resultados das narrativas e discussões sob a luz do aporte teórico e do diário de bordo do pesquisador; e (4) considerações sobre o estudo.



2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. INCLUSÃO

As primeiras iniciativas relacionadas à inclusão escolar de PCDs remetem à educação especializada, a qual possui características excludentes e marginalizadoras (FREITAS; SILVA, 2020), ou, conforme afirmam Souza e Góes (2013, p.170), centram-se “[...] no ser como os outros, [...] de não serem eles mesmos”. Somente após a publicação de documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca, em 1994, esse cenário começou a se alterar, com um fortalecimento de políticas em prol da verdadeira inclusão dessas pessoas. (SOUSA; ALVARENGA, 2021).

No Brasil, por exemplo, a publicação da Lei nº 13.146/2015, popularmente conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, visa, conforme seu artigo primeiro, “[...] assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício do direito e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania.” (BRASIL, 2015). Entre outras questões, essa legislação reconhece o direito à educação em todos os níveis, respeitando-se os interesses e as necessidades desses estudantes. (SOUSA; MARTINS; MEDEIROS, 2021).

Entretanto, a despeito dos avanços nos aspectos legais, ainda existem lacunas no processo de inclusão de PCDs, principalmente no ambiente escolar. (ARAÚJO; CASTRO, 2018). Oliveira (2017) e Degrande (2020) ressaltam que pontes já foram construídas, apesar da permanência de algumas barreiras. Trata-se, assim, de uma realidade, embora em construção. Mantoan (2015, p.23) acrescenta, afirmando que “a escola se democratizou, abrindo-se para novos grupos sociais, mas não fez o mesmo em relação aos conhecimentos trazidos por esses grupos às salas de aula.”

Conforme ressaltam Glat *et al.* (2011), a verdadeira inclusão não se refere apenas ao fato de assegurar o acesso de PCDs às instituições educacionais e aos demais setores da sociedade. É fundamental, da mesma forma, criar mecanismos buscando a permanência e a participação destes indivíduos. Nesse sentido, torna-se essencial a elaboração de currículos e/ou metodologias que atentem às necessidades específicas desses grupos, assim como sua diversidade cultural e linguística. Portanto, conforme destaca Oliveira (2017, p.25), a reconstrução não se alicerça apenas na PCD, “[...] mas sim, no projeto educacional destinado a ele.”

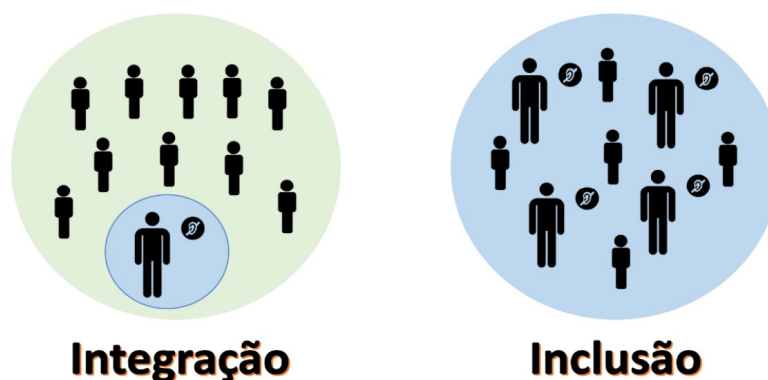
Em vista disso, é necessário um processo permanente de reflexão e de ações, visto que não existem “receitas prontas” para sua materialização. (FRANCO, 2013; SOUSA; ALVARENGA, 2021; SOUZA *et al.*, 2021). Em outras palavras, a escola deve buscar efetivar a aplicabilidade da legislação por meio de ações concretas (SANCHES; TEODORO, 2006; FREITAS; SILVA, 2021). Ainscow (2009, p.20) complementa, salientando que “[...] a inclusão é um processo sem fim. Assim, uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito.”

Consequentemente, a mera inserção de um estudante PCD em uma sala regular não conclui o processo de inclusão, somente o inicia. (ARAÚJO; CASTRO, 2018). Franco (2013, p.217) acrescenta que oferecer “[...] o mesmo espaço escolar, a mesma escola para todas as crianças” não configura igualdade de condições, uma vez que “não há



[...] um reconhecimento político das diferenças e sim uma mera aceitação da pluralidade sem que se perca de vista a norma ideal.” Fonseca e Florindo (2012, p.3) corroboram, dissertando que “incluir não é ter presença física na escola. Incluir significa dar voz ao outro, e assegurar que o aluno com necessidades específicas participe das atividades propostas [...] em caráter de igualdade com os outros alunos.” A Figura 1 representa graficamente a distinção entre as perspectivas de integração e de verdadeira inclusão.

Figura 1 – Distinção entre as perspectivas de integração e de verdadeira inclusão.



Fonte: Tavares *et al.* (2022).

Lamentavelmente, o contexto existente na maioria das instituições regulares de ensino brasileiras remete à ideia de integração, na qual os PCDs encontram-se somente inseridos nos ambientes educacionais. (FREITAS, 2019; ARAÚJO; FREITAS; LIMA, 2022). No caso dos estudantes surdos, por exemplo, são fornecidas condições básicas, previstas em legislação, como a assistência de tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (TILS) e de profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE). (SILVA; OLIVEIRA, 2020). Franco (2013, p.22) alerta que não se deve satisfazer-se somente com a presença da LIBRAS na sala de aula, mas considerar-se “[...] a percepção do indivíduo surdo na sua totalidade e, ao mesmo tempo, nos aspectos específicos da sua cognição.”

Nos cursos de formação profissional e no Ensino Superior, existem terminologias específicas que não apresentam sinal correspondente em LIBRAS. (MENEZES *et al.*, 2022). Nesses casos, muitos TILS valem-se do recurso da datilografia, uma forma de “soletração” de palavras da Língua Portuguesa por meio de sinais do alfabeto em LIBRAS. (RODRIGUES; CORDEIRO; SARETTO, 2020).

Contudo, a compreensão desses conteúdos por parte dos estudantes surdos pode ser comprometida, uma vez que, na maioria dos casos, as TILS não dispõem do conhecimento técnico adequado acerca dos componentes curriculares específicos destes cursos. (FIGLIUZZI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016). Essa situação pode ocorrer em várias áreas, como na Química e na Mecânica. (OLIVEIRA, 2017; LIMA, 2018). Logo, como ressalta Oliveira (2017, p.22), “[...] o ato de interpretar envolve processos altamente complexos.”

Dessa forma, para efetivar o processo de inclusão de estudantes surdos, é essencial que a relação entre docentes e TILS seja fortalecida, a fim de promover a troca de informações e de conhecimentos entre esses profissionais. Com o fornecimento



antecipado do material de aula por parte do professor, por exemplo, os intérpretes podem aperfeiçoar sua tradução, propiciando uma compreensão adequada aos estudantes surdos. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2014; FIGLIUZZI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016; TABOSA *et al.*, 2018).

Adicionalmente, é fundamental que os docentes e as instituições reconheçam as legislações e as formas de comunicação dos estudantes surdos. Na próxima subseção, apresentam-se os principais aspectos relacionados a estas questões.

2.2. SURDEZ

Por muitos anos, os surdos foram marginalizados, como consequência de uma concepção preconceituosa que os definia como seres não pensantes, em razão de não serem oralizados. Como a sociedade era composta por uma maioria de ouvintes, havia uma convicção de que o surdo era um ser incompleto, o qual necessitava ser “normalizado”, em uma visão clínica-reabilitadora. (CALDAS, 2009; ARAÚJO; CASTRO, 2018).

Skliar (2015, p.7) define essa ideia como ouvintismo, uma “forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos”, na qual “[...] os surdos são vistos como sujeitos inferiores, primitivos e incompletos.” Sigolo, Guerreiro e Cruz (2010, p.174) corroboram, dissertando que “via-se o deficiente e não a deficiência, as suas limitações e não suas possibilidades [...]”.

Esse cenário perdurou até os anos 1960, a partir dos quais sucederam-se movimentos significativos com o objetivo de incluir PCDs nos diversos ambientes sociais. (ARAÚJO; CASTRO, 2018). O Quadro 1 mostra as principais legislações publicadas no Brasil, referentes à inclusão de surdos.

Quadro 1 - Principais legislações referentes à inclusão de surdos no Brasil.

Lei/Decreto	Finalidade
Lei nº 10.436/2002	Reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).
Decreto nº 5.626/2005	Inserção da disciplina de LIBRAS em cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia (caráter obrigatório) e em demais cursos de educação profissional/superior (caráter eletivo).
Lei nº 12.319/2010	Regulamentação da profissão de tradutor-intérprete de LIBRAS.
Lei nº 13.146/2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
Lei nº 14.191/2021	Dispõe sobre a educação bilíngue de surdos.

Fonte: Baseado em Araújo e Castro (2018); Moreira e Lima (2018); Tabosa *et al.* (2018); e Araújo, Freitas e Lima (2022).

Embora recentes, essas legislações representam uma mobilização para modificar a realidade do país, na qual a surdez passa a ser compreendida como “[...] uma diferença a ser politicamente reconhecida; [...] uma experiência visual; [...] uma identidade múltipla ou multifacetada [...] localizada dentro do discurso sobre a deficiência.” (SKLIAR, 2016, p.11).

Nesse sentido, torna-se essencial entender a forma de comunicação do surdo, a qual é baseada na imagem e no movimento, ou, como ressalta Skliar (2013, p.28) “[...] todas



as formas de compreender o universo em seu entorno se constroem como experiência visual.” Oliveira (2017) complementa, ao afirmar que o surdo pode detalhar, com o uso da LIBRAS, quaisquer contextos, referentes a quaisquer assuntos, sejam eles reais ou abstratos.

Dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010) demonstram que a comunidade surda representa uma parcela significativa da população brasileira, visto que 9,7 milhões de pessoas possuem deficiência auditiva, sendo 2,2 milhões em grau severo e 344,2 mil surdos. Deste grupo, 60.831 pessoas estão matriculadas na Educação Básica, sendo 54.034 em classes regulares e 6.797 em exclusivas, de acordo com o Censo Escolar de 2021. (INEP, 2021).

Dessa forma, a discussão sobre questões referentes à educação e à inclusão desses indivíduos na sociedade faz-se fundamental. Assim, na próxima subseção, abordam-se os avanços promovidos na educação de surdos ao longo dos anos.

2.3. EDUCAÇÃO DE SURDOS

Assim como em outros países, a educação especial no Brasil foi desenvolvida em uma perspectiva segregadora, apoiada em visões clínico-assistencialistas. (SOUSA; ALVARENGA, 2021). Souza e Góes (2013, p.183) corroboram essa percepção, afirmando que muitos currículos foram simplificados, a fim de proporcionar a este grupo de estudantes “[...] uma parte mínima da informação em relação a seus companheiros ouvintes [...]”. Adicionalmente, os mesmos autores ressaltam que, muitas vezes, esses estudantes foram “[...] empurrados caritativamente de uma série escolar para outra, como se deles não pudesse esperar nada além do ponto a que chegaram.” (*Ibid.*, p.183).

Em toda a história, várias metodologias para a educação de surdos foram propostas, dentre as quais se destacam o oralismo, a comunicação total/bimodal e o bilinguismo. O Quadro 2 sintetiza a proposta, as características e os marcos principais associados a esses métodos.

No Brasil, o marco inicial da educação de surdos remete ao período imperial, com a criação da Fundação Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES), em 1857. (SOUSA; ALVARENGA, 2021). A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, também representou um passo importante para a educação inclusiva, uma vez que define, em seu capítulo V, que os estudantes com necessidades específicas devem, preferencialmente, estar matriculados na rede regular de ensino. Para tanto, as instituições necessitam adaptar seus recursos, metodologias e currículos, no intuito de atender a esses estudantes. (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, conforme destacam Urban (2018) e Ferreira *et al.* (2019), torna-se fundamental entender a forma com a qual o surdo aprende. Segundo Ferreira *et al.* (2018), os processos de ensino e de aprendizagem devem privilegiar o uso de imagens e/ou simulações, com textos enxutos e objetivos, visto que a LIBRAS apresenta grande potencialidade visual. Vianna (2019) complementa, discorrendo que essa adaptação pode beneficiar inclusive os estudantes ouvintes, uma vez que



possibilita o desenvolvimento de relações entre os conteúdos trabalhados e a realidade social na qual estes indivíduos estão estabelecidos.

Quadro 2 – Síntese das metodologias propostas para a educação de surdos.

Metodologia	Proposta	Características	Marcos principais
Oralismo	Utilização da língua dos ouvintes como única abordagem, ou seja, pretendia-se ensinar os surdos a falar.	Surdo deve realizar leitura labial e emitir sons para se comunicar. A surdez é considerada uma deficiência a ser reabilitada. Cunho discriminatório e opressor.	Congresso Internacional de Milão, em 1880, o qual resultou na imposição do oralismo. Defendida por Alexandre Graham Bell.
Comunicação Total/Bimodal	Valorização da comunicação em detrimento da língua. Fala acompanhada de sinalização, de forma complementar.	Contato com a língua de sinais, apesar da predominância da oralidade	Visita de Ivete Vasconcelos ao Brasil, na década de 1970.
Bilinguismo	Reflexo da luta por reconhecimento por parte da comunidade surda. Valorização e priorização da língua de sinais.	LIBRAS como língua principal (L1), enquanto a Língua Portuguesa escrita torna-se complementar (L2). A simples presença de um TILS não contempla a educação bilíngue.	Realização do Congresso Mundial de Surdos, em Paris, no ano de 1971. A difusão dos estudos de Lucinda Ferreira Brito e Eulália Fernanda no Brasil, na década de 1980.

Fonte: Baseado em Caldas (2009); Hirata, Dutra e Storto (2013); Silva (2015); Oliveira (2017); Cruz (2018); Vianna (2019); Degrande (2020); Xavier (2020); Araújo, Freitas e Lima (2022) e Menezes *et al.* (2022).

Salienta-se, novamente, a importância do trabalho conjunto de docentes e de TILS, uma vez que, conforme apontam Urban (2018) e Souza *et al.* (2021), o intérprete pode contribuir no desenvolvimento de novas estratégias de ensino, enquanto o professor pode assessorar na compreensão e, conseqüentemente, na tradução de termos técnicos específicos da Língua Portuguesa escrita para LIBRAS, de modo a garantir o acesso às informações por parte do estudante surdo.

As relações entre estudantes, docentes e instituições de ensino, destacadas nas subseções acima, foram bastante impactadas pela pandemia de COVID-19, a qual resultou no contexto do ensino remoto emergencial. Na próxima subseção, discorre-se sobre os principais impactos do cenário pandêmico na educação de surdos.

2.4. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Devido ao crescente número de casos verificados em todo o planeta, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em março de 2020, o cenário de pandemia de Covid-19, uma doença até então desconhecida. (OMS, 2020). Diante desse contexto, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 343/2020 (BRASIL, 2020), a qual estabeleceu a suspensão da presencialidade para todos os níveis de ensino, bem como recomendou a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) para o prosseguimento das atividades educacionais. (LIMA; ANDRADE, 2021; ARAÚJO; FREITAS; LIMA, 2022).



Neves, Assis e Sabino (2021, p.2) reforçam que essa situação representou “a maior interrupção do processo de ensino-aprendizagem da história da educação mundial.” Por esse motivo, as instituições enfrentaram uma série de desafios, visto que necessitaram adaptar, em um curto espaço de tempo, suas práticas, metodologias e estratégias pedagógicas, com o objetivo de mitigar os impactos causados pela adoção do ensino remoto emergencial durante o enfrentamento desta crise sanitária. (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020).

Nesta conjuntura, os estudantes surdos sofreram alguns prejuízos, em consequência de vários aspectos, como: (1) perda de contato com TILS; (2) ausência e/ou acessibilidade limitada nos ambientes virtuais de aprendizagem; e (3) imperícia no uso de tecnologias digitais. (SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020; LIMA; ANDRADE, 2021). Para superar essas questões, a intencionalidade pedagógica no emprego dos recursos virtuais torna-se fundamental. (TAVARES *et al.*, 2022). Nesse sentido, Araújo, Freitas e Lima (2022) ressaltam a importância do trabalho conjunto entre gestores, docentes e tradutores-intérpretes, a fim de estimular e promover a aprendizagem dos discentes surdos no contexto do ensino remoto emergencial.

Na próxima seção, descreve-se a metodologia utilizada, destacando os tópicos de interesse a serem abordados com o estudante surdo. Busca-se, ainda, ressaltar as potencialidades da pesquisa narrativa, sobretudo na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

3. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para analisar as experiências do estudante surdo no curso técnico subsequente em Mecânica, utilizou-se como metodologia a pesquisa narrativa, assim como Ferreira *et al.* (2018) e Vilela (2018). De acordo com Rocha e Reis (2020), essa metodologia visa captar percepções e/ou vivências do entrevistado, sem a definição de um roteiro prévio. Larrosa (2004, p.17) complementa, afirmando que “o que acontece como experiência só pode ser interpretado, então, narrativamente.”

Bauer e Jovchelovich (2002) destacam que os relatos descritos nas narrativas não devem ser julgados como verdadeiros ou falsos, visto que representam as percepções do indivíduo acerca de uma temática, em um contexto espacial e/ou temporal definido.

Cintra, Correia e Teno (2020) ressaltam que a pesquisa narrativa pode ser utilizada como forma de avaliação das estratégias pedagógicas propostas durante o ensino remoto emergencial, adotado como medida de enfrentamento à pandemia de COVID-19. Silva (2022, p.263) acrescenta, descrevendo a possibilidade de aplicação desta metodologia no EPT, uma vez que ela “[...] considera tanto a experiência pedagógica do professor como a experiência de aprendizagem dos alunos.”

O participante desta pesquisa foi um homem surdo, com cerca de 40 anos, nascido em uma pequena cidade do interior. Suas experiências na Educação Básica remetem a um processo de inclusão forçado, que contribuiu para seu afastamento do ambiente escolar, após a conclusão do Ensino Médio. Seu retorno aos estudos ocorreu a partir dos primeiros contatos com a LIBRAS e do estabelecimento de políticas mais efetivas



de inclusão. Este estudante foi selecionado pelo fato de ser o primeiro surdo matriculado no curso técnico em Mecânica e na instituição federal de ensino na qual esta pesquisa foi desenvolvida.

Para a estruturação da conversa com este estudante, utilizaram-se como base os trabalhos de Silva (2015), Urban (2018), Freitas (2019), Oliveira (2019), Vianna (2019), Silva e Oliveira (2020) e Xavier (2020), bem como o diário de bordo do professor pesquisador, elaborado durante a disciplina de Sistemas de Processos Mecânicos e Metalúrgicos (a qual foi ministrada no contexto do ensino remoto emergencial). Esta disciplina é considerada importante para o êxito do estudante no curso, visto que aborda os principais aspectos teóricos associados às atividades práticas realizadas nos laboratórios da instituição de ensino. Analisando-se todas estas questões, foram propostos onze tópicos a serem abordados, conforme Quadro 3.

Quadro 3 – Tópicos abordados na conversa com o estudante surdo.

Motivos que levaram à escolha da instituição e do curso.
Aspectos positivos e negativos das aulas remotas e presenciais.
Acessibilidade do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).
Alternância de TILS durante as aulas remotas.
Tradução de conceitos específicos da área técnica para LIBRAS.
Planejamento coletivo de atividades entre professores e TILS.
Materiais didáticos e estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores.
Processos avaliativos realizados.
Relacionamento com colegas, professores, intérpretes e gestão.
Relação com o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE).
Perspectivas futuras para a instituição de ensino e para o estudante.

Fonte: Autoria própria.

Os tópicos do Quadro 3 foram abordados de maneira distinta às entrevistas formais, ou seja, em formato aberto, a fim de proporcionar ao participante o conforto necessário para opinar espontaneamente sobre as temáticas propostas. Reisdoefer e Lima (2021, p.807) afirmam que “[...] é importante deixar os participantes à vontade para narrar tudo o que considerem significativo em sua formação e em relação ao tema proposto pelo pesquisador”. Vianna (2019, p.175) acrescenta que o pesquisador deve ser receptivo a “[...] ouvir o outro e não sua voz interior.”

Ravagnoli (2018) e Pachá e Moreira (2022) afirmam que o pesquisador deve formular perguntas gerativas, as quais reflitam suas intencionalidades em relação às narrativas. Nessa perspectiva, elaboraram-se nove questionamentos para o estudante surdo, expressos no Quadro 4.

Ainda que o participante da pesquisa se comunique por meio da Língua Portuguesa escrita, definiu-se que suas respostas seriam em LIBRAS, de modo a deixá-lo mais confortável para narrar com maior detalhamento suas experiências no curso e na instituição. Assim, a conversa foi mediada pela TILS da instituição de ensino, a qual



realizou a tradução dos tópicos/questionamentos em Língua Portuguesa ao estudante surdo e de suas respostas em LIBRAS para o registro do professor pesquisador.

Quadro 4 – Questionamentos elaborados para a conversa com o estudante surdo.

Quais foram os motivos que te levaram a escolher a instituição e o curso?
Quais são os aspectos positivos e negativos das aulas remotas e presenciais?
Como você considera a acessibilidade no período das aulas remotas (momentos síncronos e assíncronos)?
Como você caracteriza sua relação e sua comunicação com colegas, professores, intérpretes e gestores?
Você considera que os materiais didáticos e as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores do curso colaboram para sua aprendizagem?
Qual sua percepção em relação aos processos avaliativos das disciplinas do curso (trabalhos e provas)?
Você possui algum contato e/ou relação próxima com o NAPNE? Em caso positivo, como ocorre?
Você considera a instituição de ensino preparada para receber os alunos surdos? Que ações devem ser realizadas ou aprimoradas?
De modo geral, como você avalia a instituição e o curso?

Fonte: Autoria própria.

Na próxima seção, os relatos do estudante surdo são parcialmente transcritos e, posteriormente, discutidos, a fim de possibilitar a análise de experiências proposta neste trabalho. Adicionalmente, apresentam-se os materiais didáticos elaborados pelo professor pesquisador, a fim de auxiliar no processo de aprendizagem do estudante.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES: O QUE REVELAM AS NARRATIVAS?

Clandinin e Connelly (2015, p.75) destacam que a pesquisa narrativa possui algumas características específicas, as quais possibilitam estabelecer um “tipo de conversa entre a teoria e a vida, ou, pelo menos, entre a teoria e as histórias de vida contidas na pesquisa.” Nessa perspectiva, os relatos narrados pelo estudante surdo foram analisados e discutidos sob a luz do referencial teórico e do diário de bordo do professor pesquisador. Dessa forma, buscou-se “[...] visibilizar as coisas ditas e as não ditas, mas que se encontram implícitas em tais narrativas.” (ANDRADE, 2012, p.179). Organizam-se as discussões emergentes da análise das narrativas em três categorias: (1) ensino remoto; (2) metodologias e avaliações; e (3) instituição de ensino.

4.1. NARRATIVAS SOBRE O ENSINO REMOTO

Ao ser questionado sobre o ensino remoto emergencial, adotado pela instituição nos anos de 2020 e 2021, como medida de enfrentamento à pandemia de COVID-19, o estudante apresentou uma opinião incomum: “*as aulas presenciais são boas, mas ainda prefiro as remotas.*” Entre as justificativas para esta percepção, foram relacionadas questões econômicas e de acessibilidade: “*nas aulas remotas, não percebi nada de negativo, para mim que estava com as intérpretes online foram muito proveitosas. Outro fator é que eu pude economizar no combustível.*”



Percebeu-se, em um primeiro momento, que os relatos convergiram para aspectos positivos em relação ao ensino remoto. Contudo, ao aprofundar-se em suas narrativas sobre a temática, o estudante lembrou uma situação incômoda, na qual ocorreram falhas na acessibilidade: *“apenas tive problema com uma disciplina, que não havia intérprete para garantir minha acessibilidade nas primeiras aulas. Depois, resolveram o problema.”*

Este fato descrito pelo estudante ocorreu em um componente curricular do segundo nível do curso técnico em Mecânica, no qual o professor pesquisador era regente. Devido à escassez de TILS na instituição, o estudante esteve desassistido em duas aulas. A utilização do recurso de legenda, disponível na plataforma utilizada para as aulas remotas, foi proposta nestas ocasiões, não sendo bem recebida pelo estudante. Lacerda (2011) ressalta que situações como estas restringem a participação dos surdos nas discussões, desmotiva-os e contribuem para a evasão escolar.

É necessário, portanto, que o docente elabore “[...] estratégias para que os estudantes participem das aulas, dando oportunidades de aprendizagem.” (SILVA, 2015, p.60). Nesse sentido, duas possibilidades de atuação são: (1) disponibilização antecipada do material didático para as TILS; e (2) elaboração de um glossário com palavras-chave e explicações sucintas da terminologia específica da área da Mecânica.

Kotaki e Lacerda (2013) e Sousa, Martins e Medeiros (2021) destacam que, embora não seja exigência legal, o acesso antecipado ao plano de aula e ao material didático por parte das TILS consiste em uma medida altamente recomendada para a educação dos surdos. Em relação à criação de um glossário contendo a terminologia específica do curso, Caldas (2009, p.67) afirma que esta proposta permite que as TILS estejam “[...] formando-se na disciplina, para assim entender e interpretar o conteúdo.” Silva *et al.* (2018) e Menezes *et al.* (2022) destacam que esse recurso se torna importante sobretudo nos cursos de formação profissional, nos quais verifica-se uma escassez de sinais específicos, nas diversas áreas do conhecimento. A Figura 2 apresenta o material preliminar criado pelo professor pesquisador, com vistas a desenvolver um glossário específico para a área da Mecânica.

Portanto, percebe-se que a relação entre docentes e TILS é fundamental para incrementar a qualidade da interpretação em LIBRAS e, conseqüentemente, a acessibilidade. Assim, conforme destaca Degrande (2020, p.55), os profissionais devem “[...] aprender com o outro”, visto que “o professor da sala possui conhecimento específico da área de saber a qual possui formação, enquanto o professor especialista [...] conhece a língua, o histórico e a cultura surda.”

Nesse sentido, torna-se importante compreender as percepções do estudante surdo acerca das estratégias pedagógicas e dos métodos de avaliação utilizados pelos docentes. Na próxima subseção, discutem-se as narrativas sobre essas questões.



Figura 2 – Material preliminar com terminologia específica da área da Mecânica

-----Aula 04-----

Plano de cisalhamento: região na qual o cavaco é formado e, posteriormente, retirado da peça.

Cisalhar = cortar o material.

Material dúctil: sofre uma deformação prolongada antes de se romper (maior resistência à deformação).

Material frágil: não possui boa resistência à deformação (rompe com maior facilidade, normalmente de forma repentina).

Deformação elástica: não é permanente, ou seja, pode ser revertida após cessar a aplicação do esforço.

Deformação plástica: altera permanentemente as dimensões da peça, não podendo ser revertida.

4ª aula - palavras-chave: mecanismo, formação, desgaste, corte, fluido, segurança, qualidade, longo, acabamento, armazenagem, força, cisalhamento, plano, dúctil, frágil, recalque, deformação, deslizamento, ruptura, escorregamento, superfície, saída, contínuo, fita, helicoidal, espiral, lasca, ângulos, avanço, velocidade de corte, profundidade de corte, vibrações, ideal, volume, solicitações térmicas.

Fonte: Autoria própria.

4.2. NARRATIVAS SOBRE AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E AS AVALIAÇÕES

Em relação às metodologias e aos materiais didáticos utilizados pelos docentes, o estudante surdo limitou-se a afirmar que “*eles auxiliam minha aprendizagem*”. A brevidade desta narrativa pode ser explicada por um eventual receio em julgar o trabalho de seus professores. Contudo, apesar de sucinto, esse relato apresenta uma série de elementos “não ditos”.

Conforme Xavier (2020, p.38), “[...] o professor deve descobrir caminhos que possam contribuir para o processo de aprendizagem do aluno surdo, de acordo com suas necessidades e possibilidades.” Figliuzzi, Santos e Guimarães (2016, p.7) complementam, discorrendo que o docente “[...] não deve se preocupar apenas em ensinar os conteúdos a este aluno, mas entender como seu raciocínio e sua percepção funcionam.” Após uma conversa mediada pelas TILS, verificou-se que o estudante surdo possuía certa dificuldade na comunicação e na compreensão da Língua Portuguesa escrita. A partir dessa percepção, o professor pesquisador adaptou o material de aula, reduzindo frases e/ou enunciados extensos e ressaltando as orientações e as palavras-chave por meio de caixa alta e/ou negrito. Essa estratégia, também utilizada por Caldas (2009), Silva e Oliveira (2020) e Tavares *et al.* (2022), permite ao surdo “[...] relacionar a palavra escrita e/ou sinal em LIBRAS com o seu significado.” (OLIVEIRA, 2019, p.144). Assim, o estudante compreende o “[...]”



conhecimento novo de forma gradativa e cíclica, porém diversificada, usando a LIBRAS como língua mediadora do processo.” (*Ibid.*, p.144).

Lacerda, Santos e Caetano (2014, p.186) acrescentam que “[...] não basta apenas apresentar os conteúdos em LIBRAS, é preciso explicar os conteúdos utilizando toda a potencialidade visual que esta língua tem.” Strobel (2008, p.39) complementa, apontando que “os sujeitos surdos, com a sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos”. Assim, combinando o uso de imagens, animações computacionais, Língua Portuguesa escrita e LIBRAS, promovem-se condições proveitosas para a compreensão de conceitos específicos por parte do estudante surdo. A Figura 3 apresenta um trecho do material de aula adaptado, elaborado pelo professor pesquisador.

Figura 3 – Trecho do material de aula adaptado às necessidades específicas do estudante surdo.



Definição de cavaco:

- O **cavaco** corresponde à **porção de material retirada pela ferramenta**, caracterizando-se por apresentar **forma geométrica irregular**.
- É o **principal ponto em comum** entre os processos de **usinagem**, pois é o **subproduto final** presente em **TODOS** eles.



Fonte: Autoria própria.

Questionado sobre os processos avaliativos utilizados nas disciplinas do curso, o estudante surdo disserta que “*para mim, é mais confortável realizar trabalhos de pesquisa. As provas são, de certa forma, mais difíceis.*” Sousa, Martins e Medeiros (2021, p.53) justificam esse relato do participante, ao declarar que os “[...] surdos se deparam, muitas vezes, com processos avaliativos elaborados para os alunos ouvintes, que pouco contemplam as suas especificidades.” Budel e Meier (2012, p.53) acrescentam que “[...] a atividade pode até ser a mesma, contemplando o mesmo conteúdo para a turma toda, porém a exigência deve ser outra, de acordo com o que cada grupo de alunos já pode oferecer.”

Conforme afirma Degrande (2020, p. 60), essa exigência deve ser orientada na “[...] compreensão do aluno e não apenas na sua capacidade comunicativa.” Fernandes (2015, p.68) complementa, dissertando que as avaliações realizadas em LIBRAS são “[...] amplamente discutidas pelos alunos, com coerência, argumentação, sequência lógica e adequação temática”, enquanto, quando efetivadas em Língua Portuguesa escrita, “[...] sucumbiram à limitação lexical e tornaram-se pobres, limitados, muitas vezes ilegíveis e incompressíveis.” Nessa perspectiva, o professor pesquisador oportunizou ao estudante que as atividades avaliativas fossem efetivadas por meio de LIBRAS, de modo que as ideias acerca das temáticas trabalhadas pudessem ser



expressas de uma forma mais adequada e confortável para o estudante. Contudo, como destacam Hirata, Dutra e Storto (2013), essa possibilidade é, muitas vezes, rejeitada pelos docentes e/ou pelas instituições.

Nessa perspectiva, torna-se essencial analisar as políticas adotadas pelas instituições para a verdadeira inclusão de PCDs. Desta forma, a próxima subseção aborda a discussão das narrativas do estudante surdo sobre a instituição de ensino na qual ele está matriculado.

4.3. NARRATIVAS SOBRE A INSTITUIÇÃO DE ENSINO

A análise do processo de inclusão do estudante surdo deve compreender aspectos para além da sala de aula. Assim, torna-se fundamental tratar sobre questões mais abrangentes, relacionadas à instituição de ensino.

Sobre esta temática, o estudante iniciou seu relato comentando sobre os motivos que o levaram a optar pelo curso e pela instituição de ensino: *“é uma instituição federal conceituada e gratuita. O curso de Mecânica agrega na função que desempenho no meu trabalho.”* Essa narrativa corrobora a abordagem adotada pela instituição em relação à formação dos estudantes, uma vez que ela visa “[...] um ensino integrado, omnilateral e politécnico, que compreenda o indivíduo como um todo e não apenas para o campo profissional.” (XAVIER, 2020, p.29). Araújo e Frigotto (2015, p.68) reiteram, discorrendo que “procura-se, com isto, formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade.”

A empresa na qual este estudante trabalha, também citada na narrativa, mostra-se comprometida com a inclusão, a partir de uma política bem estabelecida, a qual envolve onze pessoas surdas. Adicionalmente, oferta semanalmente um curso de LIBRAS para funcionários ouvintes e/ou familiares dos surdos. Pelo fato de estas informações terem sido obtidas por meio de uma publicação compartilhada nas redes sociais do estudante surdo, considera-se um “fato não dito” da narrativa, o qual contribui para a análise dos relatos. Ademais, demonstra sentimentos de pertencimento e de identificação com o local de trabalho.

Quando questionado sobre a convivência na comunidade acadêmica, o estudante explana que “minha relação com colegas e professores é boa, de forma geral. Sinto que, muitas vezes, eles ficam inibidos, por não saberem se comunicar comigo. Minha relação com as intérpretes e com os gestores é ótima, eles atendem as minhas necessidades.” A respeito disto, Hirata, Dutra e Storto (2013, p.213) destacam o papel dos TILS na superação de quaisquer barreiras de comunicação entre surdos e ouvintes, uma vez que o intérprete “[...] pode contribuir para a redução dos efeitos gerados pela não partilha de uma língua com a comunidade acadêmica.”

Valendo-se novamente de recursos “não ditos” para complementar a análise das narrativas, percebeu-se o interesse de alguns discentes ouvintes pelo aprendizado de sinais em LIBRAS, a fim de promover a interação e a comunicação com o estudante surdo. No retorno às atividades presenciais, essa curiosidade tornou-se mais recorrente, uma vez que as interações entre os estudantes eram limitadas durante os momentos síncronos do ensino remoto emergencial.



A interação entre o estudante surdo e seus professores é fundamental para a consolidação dos processos de ensino e de aprendizagem, visto que, conforme salientam Silva e Oliveira (2020, p.6) “a construção de uma relação afetiva entre professor e estudante [...] pode dar pistas de como o professor pode desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas.” Dependendo do nível de aproximação alcançado, o docente pode obter maior detalhamento sobre situações do cotidiano do surdo, como seus afazeres no trabalho, sua rotina e seu percurso nas demais disciplinas do curso. Com base nessas informações, é possível relacionar conteúdos do componente curricular com a realidade vivenciada pelo estudante.

A construção dessa relação de confiança e de amizade entre o discente surdo e seus professores também é benéfica para a instituição, pois auxilia na materialização da política de verdadeira inclusão. Ao perceber essas ações, o estudante relata que a instituição “*está preocupada em melhor acolher. As falas com os professores que terão alunos surdos, sempre antes de iniciar o semestre, são importantes.*” Dessa forma, o processo de inclusão realizado na instituição, apesar da existência de alguns contratemplos, difere-se da “[...] inclusão pura e simples, da inclusão por contato, por osmose.” (FRANCO, 2013, p.217).

Para auxiliar com esta questão, existe o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), um núcleo multidisciplinar que desenvolve “[...] ações ligadas à inclusão, como assessoria ao corpo docente, discente, servidores, técnico-administrativos e comunidade externa, capacitações, produção de materiais didáticos e disponibilização de equipamentos.” (MOREIRA; LIMA, 2018, p.6).

Composto por uma pedagoga, um docente, duas psicopedagogas e duas TILS, o NAPNE da instituição promove encontros semestralmente, no intuito de analisar a efetividade das estratégias pedagógicas adotadas e efetuar a avaliação diagnóstica do estudante surdo. Urban (2018) destaca que a troca de experiências entre os docentes é fundamental nesses momentos. O estudante legitima o trabalho realizado por este núcleo, ao relatar que os profissionais que o compõe já o auxiliaram em algumas de suas demandas, mediando encontros com os docentes do curso.

A respeito de eventuais pontos de atenção, o estudante alerta que “deve-se efetuar a contratação de mais intérpretes de LIBRAS, pois, no momento, somos três estudantes surdos, em semestres diferentes, e contamos somente com duas profissionais.” De fato, ocorreu um aumento no número de matrículas de surdos na instituição após o ingresso do participante desta pesquisa, no período letivo de 2020/2. Os demais estudantes citados realizaram sua matrícula em 2022. A situação narrada reforça a necessidade de discussão acerca da inclusão de surdos no curso Técnico em Mecânica oferecido pela instituição.

Ao concluir seus relatos, o estudante reforça que se sente acolhido, ainda que existam adversidades a serem enfrentadas: “*de forma geral, o curso é de ótima qualidade e a instituição também.*”



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como objetivo geral desse artigo, pretendeu-se analisar as experiências de um estudante surdo no curso Técnico Subsequente em Mecânica de uma instituição federal de ensino, no intuito de identificar e discutir aspectos positivos e eventuais lacunas na política de inclusão adotada. Para essa análise, os relatos do participante, obtidos a partir da pesquisa narrativa, foram agrupados em três categorias: ensino remoto, metodologias/avaliações e instituição de ensino, de forma que tanto as valências quanto as dificuldades puderam ser constatadas e debatidas. De modo geral, o estudante reconhece os esforços realizados pela instituição e pelos docentes para incluí-lo na comunidade acadêmica, embora indique alguns pontos de melhoria a serem considerados.

Ressalta-se que esta pesquisa não buscou propor uma “receita pronta” para a materialização da inclusão de estudantes surdos, mas sim identificar estratégias plausíveis para tal. Tratou-se, portanto, de um exercício de reflexão, no intuito de reconhecer e compreender as diferenças manifestadas em uma realidade contextualizada.

A metodologia utilizada, mesclando a pesquisa narrativa com o referencial teórico e o diário de bordo do professor pesquisador, mostrou-se apropriada para esse fim. Adicionalmente, possibilita a permanente reflexão acerca das práticas utilizadas pelos docentes no ensino de estudantes com necessidades específicas, no intuito de aprimorá-las e, dessa forma, proporcionar a verdadeira inclusão destes indivíduos.

Embora incipientes, os recursos descritos nesta pesquisa podem basilar a construção de um material didático específico sobre o ensino de Mecânica Industrial em LIBRAS. Diante do cenário de aumento de matrículas de estudantes surdos existente na instituição de ensino na qual o trabalho foi desenvolvido, considera-se essa alternativa fundamental. Alguns autores pesquisados, como Freitas (2019), Oliveira (2019) e Xavier (2020), utilizaram métodos semelhantes para elaborar guias orientativos para a educação de surdos em diversas áreas do conhecimento.

Entende-se, ainda, que as discussões promovidas neste artigo contribuem para a redução de barreiras existentes na efetiva inclusão de surdos na Educação Profissional e Tecnológica, de modo a possibilitar não somente o acesso, como também a permanência e o êxito escolar destes indivíduos. Contudo, coaduna-se com a percepção de Menezes *et al.* (2022), visto que, apesar dos avanços já obtidos, ainda existe um amplo espaço para pesquisas nesta área.

Em vista disso, a discussão sobre esta temática não se encerra com as considerações descritas neste trabalho, na medida em que “[...] o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado.” (MORIN, 2011, p.30). Nestas situações, é necessário “[...] ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo.” (*Ibid.*, p.30). Ou seja, cada estudante com necessidades educacionais específicas representa um novo desafio para o fazer docente. Nesse sentido, é fundamental que o professor e a instituição de ensino estejam dispostos a abdicar das práticas pedagógicas tradicionais, a fim de obter



sucesso no processo de aprendizagem desses indivíduos, a partir da utilização de novos recursos, considerando as particularidades de cada turma.

6. REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (Org.). **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p.11-23.
- ANDRADE, S. S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p.173-194.
- ARAÚJO, N. F. M. de; CASTRO, R. R. de. A formação profissional do aluno surdo em uma escola técnica de nível médio. **Form@re - Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, v.6, n.2 p.148-162, 2018.
- ARAÚJO, N. F. M. de; FREITAS, T. N.; LIMA, F. L. de S. O ensino remoto na educação dos surdos: reflexões acerca das práticas de ensino em sala de aula. **Revista Communitas**, v.6, n.13, p.221-231, 2022.
- ARAÚJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v.52, n.38, p.61-80, 2015.
- BAUER, M.; JOVCHELOVITCH, S. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Editora Vozes, Petrópolis, 2002. p.90-113.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.
- BRASIL. **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: Ministério da Educação, 2020.
- BUDEL, G. C.; MEIER, M. **Mediação da aprendizagem na educação especial**. Curitiba: Editora InterSaberes, 2012.
- CALDAS, W. K. **O processo de inclusão do aluno surdo no curso técnico em informática do Cefetes Serra - ES: um estudo de caso**. 2009. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- CAZZANELLI, P.; KLEIN, R. R. Aprendizagens dos alunos com deficiência visual e o atendimento educacional especializado - AEE. **Benjamin Constant**, v.27, n.62, p.1-21, 2021.
- CINTRA, S. L. A. D.; CORREIA, L. B. S.; TENO, N. A. C. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender experiências formativas. **Brazilian Journal Of Development**, v.6, n.9, p.66451-66463, 2020.



CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CRUZ, B. E. **Educação inclusiva de estudante surdo no contexto de cursos técnicos profissionalizantes**. 2018. 30 f. Monografia (Técnico em Biotecnologia Integrado ao Ensino Médio) – Instituto Federal do Paraná, Londrina, 2018.

DEGRANDE, D. H. S. Inclusão educacional de surdos e ações colaborativas. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.7, n.2, p.49-62, 2020.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. 5. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015. p.59-81.

FERREIRA, E. C. *et al.* Eu, surdo, no Ensino Médio Integrado do IF Baiano: relato de experiência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2018, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCAR, 2018.

FERREIRA, M. C. D. *et al.* Metodologias Utilizadas na Educação de Surdos no Brasil. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE JOVENS INVESTIGADORES BRASIL-PORTUGAL, 6., 2019, Salvador. **Anais...** Salvador: UNEB, 2019.

FIGLIUZZI, R. C.; SANTOS, W. R. dos; GUIMARÃES, K. C. T. Inclusão do Aluno Surdo na Educação Profissional: a importância da interação entre o intérprete de LIBRAS e os demais atuantes no processo de ensino do Curso Técnico da Escola Estadual Leopoldino Rocha em Itapemirim – ES. **Revista Estação Científica**, Juiz de Fora, n.15, 2016.

FONSECA, A. C.; FLORINDO, G. M. F. Educação Profissional para Surdos no Instituto Federal de Brasília: uma proposta possível? **Revista Eixo**, v.1, n.2, 2012.

FRANCO, M. Currículo & emancipação. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013. p.213-224.

FREITAS, C. R. de. **A inclusão de alunos surdos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas**: e agora, o que fazer? 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.

FREITAS, C. R. de; SILVA, C. C. da. A educação das pessoas com deficiência no Brasil e na Rede Federal de ensino com enfoque no aluno surdo: uma abordagem sobre os aspectos legais e históricos do processo de inclusão escolar. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v.1, n.18, 2020.

FREITAS, C. R. DE; SILVA, C. C. da. A inclusão de alunos surdos em um Instituto Federal: pontos e contrapontos. **Revista Prática Docente (RPD)**, v.6, n.1, 2021.

GLAT, R. *et al.* **Inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades especiais na escola e no trabalho**. Rio de Janeiro: CIEE, 2011.



HIRATA, T. C. S.; DUTRA, A.; STORTO, L. J. Inclusão de aluna surda no ensino profissionalizante em escola pública da cidade de Londrina. **Revista Eletrônica de Educação**, v.7, n.3, p.205-225, 2013.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.

INEP. **Censo da Educação Básica 2021**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

KOTAKI, C. S.; LACERDA, C. B. F. de. O intérprete de LIBRAS no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: Editora EDUFSCAR, 2013.

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: Editora EdUFSCar, 2014.

LARROSA, J. Notas sobre narrativa e identidad (a modo de presentación). In: ABRAHÃO, M. H. M. B. **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LIMA, A. G. de; ANDRADE, S. O. de. O processo de inclusão do aluno surdo no ensino remoto emergencial. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E ENSINO DE CIÊNCIAS, 6., 2021, Evento Online. **Anais...** Evento Online: 2021.

LIMA, E. S. **Traduzindo do português para a escrita de sinais um material didático do curso técnico em Mecânica do Instituto Federal do Paraná**. 2018. 137 f. Monografia (Bacharelado em Letras Libras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Joinville, 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MENEZES, M. R. O. *et al.* Inclusão de alunos surdos no contexto da Educação Profissional e Tecnológica: resultados de uma pesquisa diagnóstica. **Research, Society and Development**, v.11, n.4, 2022.

MOREIRA, H. B. C.; LIMA, A. S. Núcleo de apoio a pessoas com deficiência na educação inclusiva e seus desafios. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIREITOS HUMANOS, 3., 2018, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: UEPB, 2018.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, V. N. S.; ASSIS, V. D. de; SABINO, R. N. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: estado da arte. **Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, v.3, n.2, 2021.



OLIVEIRA, N. F. de. **Glossário de LIBRAS para Química**: inovação no ensino para surdos. 2017. 44 f. Monografia (Licenciatura em Química) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa, 2017.

OLIVEIRA, H. de L. T. de. **Abordagem de ensino e aprendizagem para aluno surdo na Educação Profissional e Tecnológica**: um estudo de caso no campus Gaspar. 2019. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

OMS. **WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2020.

PACHÁ, P.; MOREIRA, L. V. C. Entrevista narrativa como técnica de pesquisa. **Synesis**, v.14, n.1, p.157-168, 2022.

RAVAGNOLI, N. C. S. R. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The Specialist**, v.39, n.3, p.1-14, 2018.

REISDOEFER, D. N.; LIMA, V. M. R. A pesquisa narrativa como possibilidade metodológica no âmbito da formação docente. **Revista Diálogo Educacional**, v.21, n.69, p.795-820, 2021.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**: feminismos plurais. São Paulo: Pólen, 2019.

ROCHA, L. P.; REIS, M. B. F. A Pesquisa Narrativa em Educação Especial. **RIAEE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.15, n.1, p.884-899, 2020.

RODRIGUES, R. P.; CORDEIRO, S. P. R. L.; SARETTO, T. M. A importância da aula experimental no processo de ensino-aprendizagem para alunos surdos: um relato de experiência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). **Research, Society and Development**, v.9, n.5, 2020.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia da Covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas - Educação**, v.10, n.1, 2020.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, v.8, p.63-83, 2006.

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J.; FELLINI, D. G. N. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Práxis Educativa (Brasil)**, v.15, 2020.

SIGOLO, A. R. L.; GUERREIRO, E. M. B. R.; CRUZ, R. A. S. da. Políticas educacionais para a educação especial no Brasil: uma breve contextualização histórica. **Práxis Educativa**, v.5, n.2, p.173-194, 2010.

SILVA, G. R. *et al.* Experimentação na Educação Química: elaboração de sinais em LIBRAS para práticas de laboratório. **Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática**, v.2, n.1, p.41-54, 2018.

SILVA, M. da; OLIVEIRA, H. L. T. de. Formação profissional integrada ao Ensino Médio: um estudo de caso com estudante surdo. **Revista Educação Especial**, v.33, p.1-23, 2020.



- SILVA, P. B. da. **A inclusão do estudante surdo no Ensino Superior**: das percepções de estudantes surdos e seus professores às práticas de sala de aula. 2015. 275 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias, Lisboa, 2015.
- SILVA, S. B. da. Pesquisa narrativa no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. In: SILVA, C. N. N. da; ROSA, D. S.; FERREIRA, M. R. G. (Org.). **A Metodologia da Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Grupo Nova Paideia, 2022.
- SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.
- SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Editora Mediação, Porto Alegre, 2015.
- SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 8. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.
- SOUSA, E. M. C. de; ALVARENGA, E. M. Acessibilidade e inclusão de surdos na Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais: revisão de literatura. **Revista Ensino & Pesquisa**, v.19, n.3, p.154-169, 2021.
- SOUSA, M. P. de; MARTINS, T. J. S.; MEDEIROS, N. F. M. A inserção e permanência de alunos surdos na Educação Técnica Integral. **Humanidades & Inovação**, v.8, n.37, p.49-62, 2021.
- SOUZA, A. C. S. L. M. de *et al.* A inclusão do aluno surdo em tempos de pandemia: um relato de experiência. **Pesquisas no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico: Interdisciplinaridade 2**, p.23-33, 2021.
- SOUZA, R. M. de; GÓES, M. C. R. de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.
- STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.
- TABOSA, M. F. S. *et al.* A inclusão do aluno surdo no curso técnico integrado ao Ensino Médio: concepções docentes. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIREITOS HUMANOS, 3., 2018, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: UEPB, 2018.
- TAVARES, M. J. F. *et al.* Educação inclusiva no ensino remoto emergencial. **Research, Society and Development**, v.11, n.2, 2022.
- URBAN, J. R. **Metodologia SENAI de Educação Profissional - MSEP**: construção de cenários para o ensino de surdos. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2018.



VIANNA, A. B. B. A. **A acessibilidade e a usabilidade nos ambientes virtuais de aprendizagem e o estudante surdo.** 2019. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

VILELA, E. G. **Surdocegos e os desafios nos processos socioeducativos: os mediadores e a tecnologia assistiva.** 2018. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2018.

XAVIER, N. S. **O percurso dos estudantes surdos no Ensino Profissional e Tecnológico no Instituto Federal do Sertão - PE.** 2020. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Sertão de Pernambuco, Salgueiro, 2020.

Submetido em: **10/04/2023**

Aceito em: **18/07/2023**