

Mapeamento do atendimento educacional especializado de discentes com impedimento auditivo durante a pandemia nos municípios brasileiros

Mapping the specialized educational care of hearing-impaired students during the pandemic in Brazilian municipalities

Mapeo de la atención educativa especializada de alumnos con discapacidad auditiva durante la pandemia en los municipios brasileños

Recebido: 01/09/2021 | Revisado: 08/09/2021 | Aceito: 11/09/2021 | Publicado: 13/09/2021

Luciana da Silva Goudinho

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3366>
Universidade Federal Fluminense, Brasil
E-mail: goudinholuciana@gmail.com

Sandro Medeiros Portella

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8823-0032>
Universidade Federal Fluminense, Brasil
E-mail: sandroportella@hotmail.com.br

Ruth Maria Mariani Braz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2224-9643>
Universidade Federal Fluminense, Brasil
E-mail: ruthmariani@yahoo.com.br

Sérgio Crespo Coelho da Silva Pinto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6914-2398>
Universidade Federal Fluminense, Brasil
E-mail: crespo.sergio@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo divulgar o mapeamento que realizamos sobre como vem acontecendo o atendimento escolar dos alunos surdos da educação infantil e ensino fundamental I e II nos municípios brasileiros neste período de pandemia provocado pelo coronavírus. Utilizamos a metodologia descritiva, quantitativa com um questionário com perguntas fechadas e abertas que consistiu em traçar o perfil dos professores, quantificar os alunos, relacionar os recursos que estão sendo utilizados, verificar a interação desses alunos e suas famílias com as escolas, entre outras questões. Com esses dados em mãos delineamos a situação atual, identificamos as principais dificuldades e descrevemos algumas estratégias que os professores vêm utilizando com o intuito de melhorar o atendimento educacional especializado das pessoas com impedimento auditivo. Concluímos que ainda há muito para se desenvolver no atendimento educacional especializado para as pessoas com impedimento auditivo e somente os atores, envolvidos diretamente no processo educacional e social desse público, que poderão modificar a realidade aqui descrita.

Palavras-chave: Ensino; Acessibilidade; Salas de recursos multifuncionais; Inclusão.

Abstract

This paper aims to disclose the mapping that we did about how the school attendance of deaf students in kindergarten and elementary school I and II has been happening in Brazilian municipalities in this period of pandemic caused by the coronavirus. We used a descriptive, quantitative methodology with a questionnaire with closed and open questions that consisted in tracing the profile of the teachers, quantifying the students, relating the resources that are being used, checking the interaction of these students and their families with the schools, among other issues. With these data in hand, we outlined the current situation, identified the main difficulties, and described some strategies that teachers have been using with the intention of improving the specialized educational service for people with hearing impairments. We conclude that there is still much to be developed in the specialized educational service for people with hearing impairment and only the actors, directly involved in the educational and social process of this public, will be able to change the reality described here.

Keywords: Teaching; Accessibility; Multifunctional resource rooms; Inclusion.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo divulgar el mapeo que realizamos sobre cómo viene ocurriendo la asistencia escolar de los alumnos sordos de las escuelas de educación infantil y primaria I y II en las ciudades brasileñas en este período

de pandemia provocada por el coronavirus. Se utilizó una metodología descriptiva, cuantitativa con un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas que consistió en dibujar el perfil de los profesores, cuantificar los alumnos, relacionar los recursos que se están utilizando, comprobar la interacción de estos alumnos y sus familias con los centros educativos, entre otras cuestiones. Con estos datos en las manos, hemos esbozado la situación actual, identificado las principales dificultades y descrito algunas estrategias que los profesores han estado utilizando para mejorar el servicio educativo especializado para las personas con discapacidad auditiva. Concluimos que aún queda mucho por desarrollar en la atención educativa especializada a personas con discapacidad auditiva y sólo los actores, implicados directamente en el proceso educativo y social de este público, podrán modificar la realidad aquí descrita.
Palabras clave: Enseñanza; Accesibilidad; Salas de recursos multifuncionales; Inclusión.

1. Introdução

No ano de 2020 a China anuncia ao mundo a descoberta de um vírus de fácil contágio que se espalha através de secreções ou de gotículas respiratórias humanas, por aerossóis, aperto de mão ou toque em locais contaminados seguidos de contato com boca, nariz e olhos, um vírus que atacou toda população. Com isso a comunidade científica se mobilizou para tentar amenizar o impacto desta intervenção sanitária na sociedade. O vírus SARS-CoV, causador da doença COVID-19, atingiu todos os continentes, e após mais de um ano de sua descoberta ainda vivemos momentos tensos e de grandes mudanças em nossa vida social.

Com o ano de 2021 ainda se iniciando, e os estudantes e professores procurando adaptarem-se às rotinas e demandas naturais e inerentes a todo início de ano letivo, os Municípios dos Estados Brasileiros precisaram suspender as aulas presenciais seguindo orientações do Conselho Nacional da Saúde (CNS) que implementou a Recomendação de nº 061, de 3 de setembro de 2020, como estratégia para conter a velocidade de propagação do vírus.

Com a adoção do ensino remoto encaramos um novo desafio. O ensino remoto é bem diferente do ensino a distância, pois nele se preconiza que a transmissão das aulas aconteça em tempo real, com aulas síncronas ou assíncronas para os discentes com interação e suporte nos mesmos horários em que tinham as disciplinas de modo presencial. Já no ensino a distância as aulas e materiais são disponibilizados em plataforma Moodle para que o aluno acesse no horário que for mais adequado e o suporte é dado por um tutor através dos fóruns, dessa forma o discente pode seguir as aulas com mais autonomia.

Diferentes plataformas foram disponibilizadas para que pudesse atender a demanda de todos os segmentos da educação básica. Ninguém imaginava que seria um processo tão longo. Então, em busca da manutenção de vínculos com os discentes estivemos diante do seguinte problema: como estava sendo ministrado o ensino remoto para alunos com impedimentos?

Historicamente sabemos que o ensino para pessoas com algum impedimento vem se desenvolvendo progressivamente, mas, de forma remota, estamos experimentando pela primeira vez. Mariani (2013) publicou que o ensino a distância se desenvolveu e passou por diferentes etapas, pois para atender a um país do tamanho de um continente, como o Brasil, foi utilizado o sistema dos correios, onde eram enviadas apostilas, ou pelo rádio, onde as pessoas escutavam as aulas e explicações, ou pela televisão com programas educativos específicos sobre diferentes temas e áreas de ensino. Em todas estas etapas as pessoas com algum impedimento auditivo não tiveram acesso e a exclusão tornou-se uma realidade, mas a inclusão destes discentes passou a ser garantida pela legislação com a Lei de Libras de nº 10.436/02, o decreto Lei 5.626/2005 e a Lei de Inclusão nº 13.146/2015.

O decreto 5626/2005 definiu a pessoa com impedimento auditivo como aquela que se relaciona com o mundo por meio de experiências visuais. Neste mesmo decreto no parágrafo único: “Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (Brasil, 2005 s/p). Medeiros Portella et al. (2021) elenca as principais causas da surdez e a importância de os setores de saúde darem mais atenção para esse público no sentido de que programas de atendimento precisam ser criados para conscientizar a população, e principalmente as famílias, acerca das causas, tratamentos e as opções existentes para o cuidado

das pessoas com impedimentos auditivos, e além das questões biológicas há a necessidade de se levar em conta as metodologias de ensino mais adequadas como destaca Mariani Braz et al. (2021) ao colocar que “o potencial visual dos discentes com impedimento auditivo deve ser levado em conta para aprendizagem significativa e há necessidade de formação de profissionais bilíngues para atender suas demandas linguísticas” (Mariani Braz et al., 2021, p. 16).

Importante destacar que estamos utilizando, neste artigo, o termo “pessoas com impedimento auditivo” usando como base a seguinte definição: são aquelas que “têm um 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” (Brasil, 2015, s/p).

Os serviços de atendimento educacional especializado (SAEE), das pessoas com impedimentos foi implementado através da resolução nº 4/2009, nele foi determinado que no espaço das salas de recursos multifuncionais, este atendimento deve ter como função a complementação ou suplementação da formação do discente por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil, 2009).

A tecnologia como mediadora da aprendizagem não foi novidade para muitos professores que já usavam classes virtuais ou softwares de tecnologias assistivas disponíveis no mercado, mas para a realidade dos discentes brasileiros, onde a desigualdade social e econômica é grande, passou a ser uma novidade esta nova forma de dialogar com os docentes. A maioria das escolas brasileiras ainda usam o método Lancaster, todos em salas de aula um atrás do outro e com um professor na frente ministrando a aula (Castanha, 2012).

A pesquisa realizada pelo centro de tecnologia aplicada da escola de administração de empresas de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas, apresentou no seu relatório 31º uma pesquisa anual com os dados de que no Brasil, ao todo são 234 milhões de celulares inteligentes (smartphones), ao adicionar notebooks e tablets, são 342 milhões de dispositivos portáteis, em junho de 2020, ou seja, 1,6 dispositivo portátil por habitante. Com isso percebemos que a quantidade de aparelhos é aparentemente satisfatória e daria suporte necessário para o contato entre professores e alunos, mas ainda assim ficamos nos perguntando: como esse processo de ensino remoto, mais especificamente o atendimento educacional especializado vem acontecendo nas diferentes regiões brasileiras?

Pensar em metodologias e estratégias de ensino para atender as pessoas com impedimentos auditivos com a utilização de smartphones ou dispositivos móveis é uma forma de alcançar um enorme número de pessoas, democratizando ainda mais o processo pedagógico, atendendo aos critérios dos objetos de aprendizagem categorizados por Balbino (2007) que os definiu como sendo “uma entidade, digital ou não digital, que pode ser usada e reutilizada ou referenciada durante um processo de suporte tecnológico ao ensino e aprendizagem” (Balbino, 2007, p.1).

O número de objetos de aprendizagens em Libras disponíveis no Educapes (<https://educapes.capes.gov.br/simple-search?query=Libras>) tem aumentado a cada ano, em 2021 temos disponíveis cerca de 1.319 objetos e Mirailh (2018) mapeou os aplicativos disponíveis para as pessoas com impedimentos auditivos encontrando mais de 100 aplicativos, mas como a autora mencionou, estes aplicativos não atendem a especificidade desta língua, pois, faltam parâmetros fundamentais que constituem a língua de sinais: o movimento e a expressões faciais.

Kukulska-Hulme (2009), pontua que o uso de dispositivos de interação móvel, especialmente os *smartphones*, têm um impacto em como o aprendizado ocorre em muitas disciplinas e contextos, incluindo o aprendizado de línguas. O aprendizado da língua de sinais acontece através das interações sociais entre pares, mas Ferreira et al. (2020) menciona que 95% dos pais são ouvintes e não sabem a língua de sinais, por isso a importância da escola para oferecer as situações favoráveis para a aquisição desta língua. Silva e Cardoso (2021) afirmam que “os recursos tecnológicos, especialmente o computador, na

inclusão escolar pode vir a garantir igualdade de oportunidades e não desvalorizar o potencial dos alunos surdo”, vindo a corroborar sobre a importância do papel da escola no uso e incentivo das tecnologias disponíveis.

Capovilla et al. (2005) menciona que as crianças com impedimento auditivo passam por três etapas para aquisição da língua escrita, como vemos a seguir:

Nessa fase, a criança faz um reconhecimento visual de certas propriedades gerais da palavra escrita com base no contexto, na forma e na cor, mas não atenta à composição precisa das letras que formam a palavra, exceto usualmente pela primeira letra (...). No segundo estágio, o alfabético, desenvolve-se a rota ou estratégia fonológica. Nessa fase, a criança aprende a fazer decodificação grafo fonêmica e passa a decodificar pseudo palavras e palavras novas (...). No terceiro estágio, o ortográfico, desenvolve-se a rota ou estratégia lexical. Nessa fase a criança aprende a ler lexicalmente, fazendo reconhecimento visual direto da forma ortográfica das palavras, e torna-se capaz de ler palavras grafo foneticamente irregulares, não mais cometendo erros de regularização grafo fonêmica, desde que as palavras a serem lidas sejam comuns e que a criança esteja familiarizada com elas (Capovilla et al., 2005, p. 15,16).

Uma das funções do professor com formação em SAEE é orientar professores e familiares quanto às adaptações necessárias para que o aluno tenha acesso ao Currículo Comum da Base Nacional (BNCC), além de identificar, elaborar, produzir e organizar os serviços, e recursos para o atendimento do discente em relação ao o ensino da língua portuguesa como segunda língua, e ainda o ensino e aquisição de novos conceitos em Libras e de Libras; além de acompanhar a funcionalidade da aplicabilidade dos recursos escolhidos (Brasil, 2009). Sendo assim, trazemos mais um questionamento: como as fases descritas acima por Capovilla et al. (2005) e as habilidades e competências descritas na BNCC foram desenvolvidas durante este período de pandemia, no atedimento remoto?

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) para atender a demanda de alunos com impedimentos que estão em casa por conta da pandemia do Coronavírus, lançou um edital de formação continuada de professores e gestores que atuam direta ou indiretamente com esse público, no qual a Universidade Federal Fluminense (UFF), através do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) foi responsável pela sua elaboração. O CMPDI convocou uma equipe de professores e tutores para realizar a produção e organização dos materiais para esta formação com a meta de instrumentalizar os cursistas de forma que ao final da formação tivessem conhecimento e domínio acerca ferramentas tecnológicas e estratégias necessárias para promover a inclusão das pessoas com impedimentos durante o ensino remoto.

Neste curso participaram 81 profissionais, responsáveis pela formação, dentre eles professores, pesquisadores, formadores, tutores e a participação de 1500 cursistas de diferentes regiões do Brasil. As vagas foram disponibilizadas da seguinte forma: 85% para professores e 15% para gestores. No decorrer do curso de formação, que aconteceu durante os meses de setembro e outubro de 2020, foi apresentado aos professores sugestões de SAEE com a utilização de metodologias ativas, nas diferentes plataformas e aplicativos que viabilizassem o processo educacional e a mediação por meio da elaboração do Planejamento Educacional Individualizado (PEI).

O PEI se configura como um método de trabalho que deve ser de natureza colaborativa, dessa forma, aproxima todos os envolvidos na inclusão dos alunos em torno de objetivos comuns para que o mesmo tenha desenvolvimento satisfatório dentro de condições adequadas. Pereira (2014) cita em sua pesquisa com as pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) que os PEIs são um registro daquilo que já foi conquistado pelo aluno, constituindo-se como uma forma de parâmetro e reflexões para os educadores. Lima et al. (2018) delinea o PEI como um instrumento de trabalho que respalda o aluno com respostas educativas específicas e adequadas.

Durante o curso de formação citado acima, cujo título foi “Curso de Extensão - Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Contexto de Pandemia COVID-19” (SAEECOP), foram disponibilizados referenciais bibliográficos de diferentes temas, materiais acessíveis sobre todos os tipos de impedimentos produzidos com audiodescrição, fontes ampliadas e tradução em Libras, para que todos os cursistas e formadores com impedimentos pudessem ter acesso adequado ao conteúdo.

Assim, neste artigo, vamos apresentar os resultados do mapeamento proposto como uma das atividades do curso de extensão SAEECOP, aplicado através de um questionário. Para isso, as perguntas elaboradas foram bem específicas, com o intuito de levantar dados que refletissem informações reais de como está acontecendo o ensino remoto nos municípios brasileiros. Nosso enfoque foi no atendimento dos alunos surdos matriculados nas redes municipais e privadas, buscando verificar como esses alunos foram atendidos durante o período de pandemia quando as aulas presenciais foram suspensas.

Para tanto o nosso objetivo se configura em divulgar o mapeamento realizado no curso de extensão SAEECOP para os profissionais que atuam na área da surdez e demais interessados, a fim de verificar como foram desenvolvidas as atividades escolares para as pessoas com impedimento auditivo, em período de pandemia, de forma a destacar as práticas que obtiveram mais resultados positivos.

2. Metodologia

Esta é uma pesquisa quantitativa e descritiva (Koche, 2011; Ludke et al., 2013; Pereira et al., 2018; Estrela, 2018), onde os pesquisadores procuraram evitar a interferência na realidade pesquisada e procuraram descrever como está sendo o SAEECOP em período de pandemia para as pessoas com impedimentos auditivos, a partir dos dados coletados.

Elaboramos um questionário utilizando a ferramenta digital Google Forms com perguntas fechadas e abertas, que foi enviado para todos os participantes do SAEECOP (1500 pessoas inscritas), profissionais e gestores da educação. Dentre o número total de matriculados muitas pessoas evadiram durante o curso e não contamos com aqueles que optaram por não responder, pois era uma atividade opcional. O questionário foi elaborado de forma acessível (com o texto introdutório em Libras e as perguntas em língua portuguesa) para contemplar também os cursistas surdos e caso alguém tivesse dúvidas poderiam entrar em contato com os monitores do curso.

Os cursistas matriculados, em sua grande maioria professores, foram divididos em sete salas de aulas do Google Classroom, cada uma delas levou o nome de uma autoridade da área da Educação Especial. A proposta geral do curso SAEECOP foi trabalhar os conceitos teóricos acerca dos impedimentos, recursos e materiais disponíveis para o Atendimento Educacional Especializado no âmbito dos Serviços da Educação Especial oferecidos e realizados em sala de recursos multifuncional ou em sala de recursos para atendimentos específicos, classe comum ou classe especial, atendimento educacional em ambiente hospitalar e domiciliar, centros de atendimento educacional especializado ou em redes conveniadas.

O questionário foi disponibilizado nas sete salas de forma que todos os cursistas ativos tivessem acesso e tempo para responder durante a aplicação do curso de formação. Elaboramos dezesseis perguntas com o objetivo de identificar os seguintes aspectos: o perfil dos profissionais que atendem os alunos surdos, quantos anos de atuação, se dominam a Libras e se atuam no setor público ou privado; perfil dos alunos atendidos pela sala de recursos multifuncionais ou demais espaços, quais as séries que estão cursando, se tem acesso aos intérpretes, quais os meios de comunicação que utilizam com os professores, como é o relacionamento família/escola; e um levantamento das ferramentas e recursos utilizados para a realização dos atendimentos dos alunos durante as aulas remotas, entre outros aspectos.

Importante esclarecer que ao longo do artigo apresentamos além dos gráficos, nuvens de palavras, representando análise dos conteúdos das perguntas abertas onde os participantes tiveram espaço para descrever suas experiências. Por conta dessa modalidade de pergunta presente no questionário, optamos por priorizar as informações pertinentes e utilizamos o software Word Art para corroborar com os resultados apresentados através da criação das nuvens de palavras.

Em primeiro lugar verificamos os participantes que optaram por não responder o questionário, e participantes que haviam respondido mais de uma vez, e esses resultados foram retirados. Em seguida, observamos os participantes que não haviam tido contato com alunos com impedimento auditivo ao longo de suas experiências profissionais e retiramos. Com isso,

os gráficos foram gerados a partir do quantitativo de participantes que responderam atuar diretamente com alunos surdos, que foram 164, incluindo atuação com esse público durante ou antes da pandemia.

A primeira pergunta que colocamos no questionário foi se os cursistas aceitavam participar da pesquisa respeitando a resolução 510/2016 sobre o comitê de ética nas pesquisas, que dispõe as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Assim nossa pesquisa seguiu garantindo o pleno exercício dos direitos dos participantes e com isso solicitamos a todos que assinassem o termo de consentimento e livre esclarecimento de participação.

3. Resultados

Nos resultados que apresentamos ao longo do artigo mantivemos os nomes dos participantes em sigilo a fim de garantir o anonimato. Dos 1500 participantes no curso tivemos 470 respostas positivas de participação voluntária, e 7 participantes que optaram por não responder, totalizando 477 questionários devolvidos. A análise dos resultados será baseada nas respostas dos 470 participantes que responderam a todas as perguntas. Para fazer o levantamento dos municípios e estados participantes do questionário utilizamos todo o quantitativo de questionários respondidos. Como podemos verificar no Quadro 1 abaixo, todas as cinco regiões foram alcançadas:

Quadro 1 - Estados e Municípios participantes da pesquisa.

ESTADOS/MUNICÍPIOS COM 1 PARTICIPANTE	ARAPIRACA/AL; PARINTINS/AM; PORTO GRANDE/AM; BOM JESUS DA LAPA/BA; CACULÉ/BA; GUAJERU/BA; SÃO FRANCISCO DO CONDE/BA; SIMÕES FILHO/BA; CEILÂNDIA/DF; DORES DO RIO PRETO/ES; IBIRAÇU/ES; ICONHA/ES; MONTANHA/ES; VITÓRIA/ES; VALPARAÍSO/GO; PINHEIRO/MA; CAETÉ/MG; CONGONHAS/MG; MONTES CLAROS/MG; COXIM/MS; MATO GROSSO DO SUL/MS; VÁRZEA GRANDE/MT; ABAETETUBA/PA; BRAGANÇA/PA; GUARABIRA/PA; LONDRINA/PA; PORTO DE MOZ/PA; PRINCESA ISABEL/PA; SALVATERRA/PA; CABEDELO/PB; SAPÉ/PB; SANTA RITA/PB; PARAÍBA/PB; FOZ DO IGUAÇU/PR; ALMIRANTE TAMANDARÉ/PR; UMUARAMA/PR; NOVA FRIBURGO/RJ; BARRA DO PIRAÍ/RJ; CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ; DUQUE DE CAXIAS/RJ; IGUABA GRANDE/RJ; MIGUEL PEREIRA/RJ; PETRÓPOLIS/RJ; PIRAÍ/RJ; RIO DAS OSTRAS/RJ; SÃO FIDÉLIS/RJ; SÃO JOÃO DA BARRA/RJ; TERESÓPOLIS/RJ; TRÊS RIOS/RJ; VALENÇA/RJ; VOLTA REDONDA/RJ; APODI/RN; SANTA CRUZ/RN; PORTO VELHO/RO; ROLIM DE MOURA/RO; BAGÉ/RS; BENTO GONÇALVES/RS; CIDREIRA/RS; ERVAL GRANDE/RS; ESTRELA VELHA/RS; LAGOA VERMELHA/RS; PORTO ALEGRE/RS; PORTO XAVIER/RS; RIO GRANDE/RS; ROSÁRIO DO SUL/RS; SANTA MARIA/RS; SANTA VITÓRIA DO PALMAR/RS; VERA CRUZ/RS; BALNEÁRIO DE CAMBORIÚ/SC; CHAPECÓ/SC; FLORIANÓPOLIS/SC; JOAÇABA/SC; TUBARÃO/SC; ARACAJU/SE; BAURU/SP; BOTUCATU/SP; CAMPINAS/SP; ITAQUAQUECETUBA/SP; OURINHOS/SP; PINDAMONHANGABA/SP; SÃO BERNARDO DO CAMPO/SP; SÃO JOSÉ DOS CAMPOS/SP; VALINHOS/SP;
ESTADOS/MUNICÍPIOS COM 2 PARTICIPANTES	AMAPÁ/AP; JACARACI/BA; CEARÁ/CE; FORTALEZA/CE; IGUAU/CE; PACATUBA/CE; TAGUATINGA/DF; MARANHÃO/MA; BELO HORIZONTE/MG; CAPANEMA/PA; PARANÁ/PA; RECIFE/PE; ARARUAMA/RJ; CABO FRIO/RJ; CACHOEIRAS DE MACACU/RJ; CANTAGALO/RJ; CASIMIRO DE ABREU/RJ; ITAGUAÍ/RJ; MARICÁ/RJ; MESQUITA/RJ; NOVA IGUAÇU/RJ; PARAÍBA DO SUL/RJ; PINHEIRAL/RJ; RIO BONITO/RJ; SÃO JOÃO DE MERITI/RJ; SAQUAREMA/RJ; TORRES/RS; SÃO JOSÉ/SC; SÃO PAULO/SP; VINHEDO/SP;
ESTADOS/MUNICÍPIOS COM 3 PARTICIPANTES	FEIRA DE SANTANA/BA; JUIZ DE FORA/MG; CURITIBA/PR; BELFORD ROXO/RJ; NATAL/RN; NOVA CRUZ/RN; RIO GRANDE DO SUL/RS; NOSSA SENHORA DO SOCORRO/SE;
ESTADOS/MUNICÍPIOS COM 4 PARTICIPANTES	PLANALTINA/DF; TRÊS LAGOAS/MS; JOÃO PESSOA/PA; ANGRA DOS REIS/RJ; BOM JARDIM/RJ;
ESTADOS/MUNICÍPIOS COM 5 PARTICIPANTES	RIO BRANCO/AC; SÃO LUÍS/MA; CUIABÁ/MT; BARRA MANSÁ/RJ; MACAÉ/RJ;
ESTADOS/MUNICÍPIOS COM 6 PARTICIPANTES	MANAUS/AM; CARAGUATATUBA/SP;
ESTADOS/MUNICÍPIOS COM 8 PARTICIPANTES	CAMPO GRANDE/MS; BELÉM/PA;
ESTADOS/MUNICÍPIOS COM 9 PARTICIPANTES	GUAPIMIRIM/RJ;
ESTADOS/MUNICÍPIOS COM 10 PARTICIPANTES	MAGÉ/RJ;
ESTADOS/MUNICÍPIOS COM 11 PARTICIPANTES	ITABORAÍ/RJ;
ESTADOS/MUNICÍPIOS COM 12 PARTICIPANTES	SALVADOR/BA;
ESTADOS/MUNICÍPIOS COM 13 PARTICIPANTES	BRÁSÍLIA/DF;
ESTADOS/MUNICÍPIOS COM 15 PARTICIPANTES	RESENDE/RJ;
ESTADOS/MUNICÍPIOS COM 18 PARTICIPANTES	NOVA FRIBURGO/RJ;
ESTADOS/MUNICÍPIOS COM 19 PARTICIPANTES	DISTRITO FEDERAL/DF;
ESTADOS/MUNICÍPIOS COM 20 PARTICIPANTES	MACAPÁ/AP;
ESTADOS/MUNICÍPIOS COM 33 PARTICIPANTES	NITERÓI/RJ;
ESTADOS/MUNICÍPIOS COM 66 PARTICIPANTES	RIO DE JANEIRO/RJ;

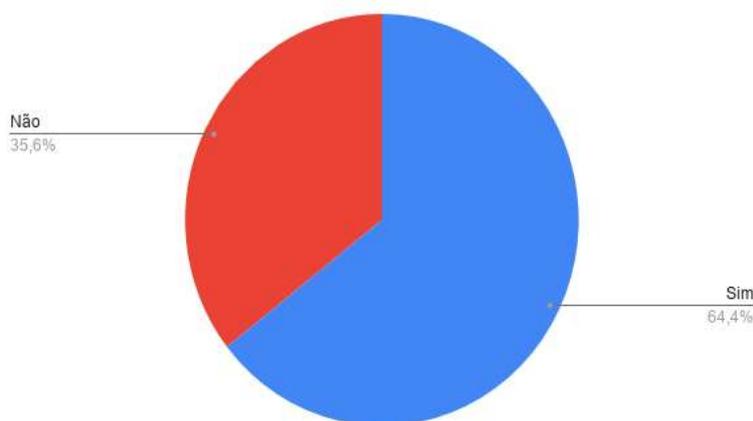
Fonte: Arquivo pessoal.

A partir do quadro acima podemos perceber que a oferta do curso conseguiu atingir grande parte das regiões brasileiras, bem como retratar a oferta de atendimento educacional especializado para os alunos público-alvo da educação inclusiva pelo Brasil, e ainda reflete a importância de ações formativas a nível nacional buscando capacitar profissionais para o atendimento dos alunos com impedimentos.

3.1 O perfil dos profissionais que atendem os alunos com impedimento auditivo

A seguir veremos algumas perguntas que apresentam o perfil dos profissionais que atuam direta ou indiretamente com os alunos que têm impedimento auditivo. A Figura 1 apresenta o gráfico que mostra: 64,4% dos participantes atendem ou já atenderam discentes surdos e 35,6% disseram não.

Figura 1 - Você é professor de aluno(s) surdo(s)?



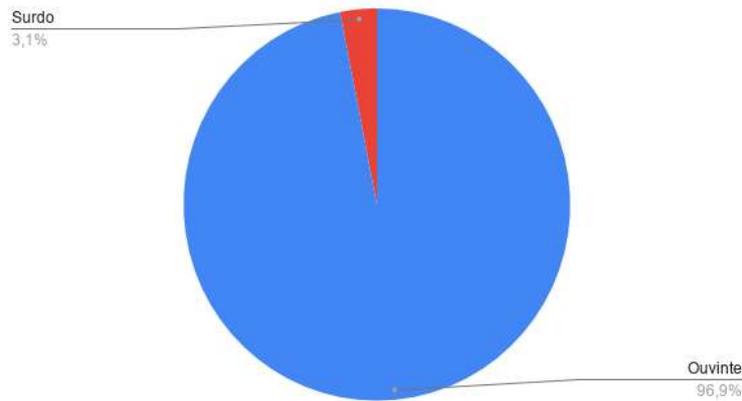
Fonte: Arquivo pessoal.

De acordo com a LBI, no inciso XIII, profissional de apoio escolar é aquele que “atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino” (Brasil, 2015, s/p.), sendo assim, todos os profissionais que atuam na escola, na formação, coordenação e afins, são responsáveis por garantir aos alunos com impedimento auditivo o apoio necessário para o seu pleno desenvolvimento.

Na Figura 2 procuramos observar o quantitativo de pessoas com impedimento auditivo que atuam como professores ou como instrutores no ensino remoto, o número encontrado foi baixo. Lembrando que o curso foi organizado de forma a atender esses profissionais com a oferta de tradução em Libras em todas as aulas síncronas e vídeos disponibilizados.

Nesta pergunta tivemos 96,9% dos participantes que responderam ser ouvintes, e apenas 3,1% dos participantes que registraram ser surdos ou ter algum tipo de perda auditiva. A partir desse resultado podemos perceber a grande carência de profissionais surdos atuando e atendendo os alunos com impedimento auditivo, provavelmente porque a formação destes profissionais é exigida como se fosse um professor ouvinte, ou seja, eles têm que ter uma formação mínima para atuar como docentes. Em algumas cidades a exigência mínima para atuar como professor de Educação Infantil e no Ensino Fundamental é o ensino médio na modalidade Normal, que em sua maioria não oferece acessibilidade para alunos que precisem de algum tipo de adaptação ou suporte para acompanhar o curso de forma igualitária com os demais alunos.

Figura 2 - Você é um professor surdo ou ouvinte?



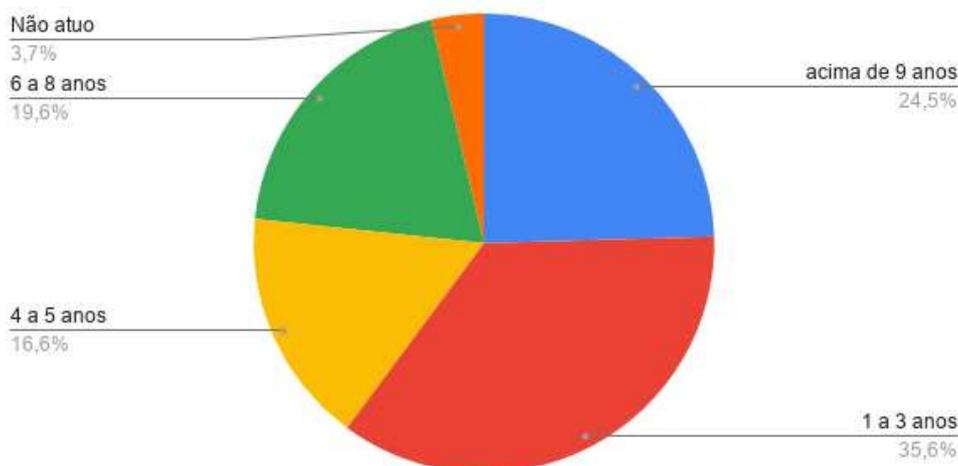
Fonte: Arquivo pessoal.

Hoje todos os profissionais docentes necessitam ter uma graduação em licenciatura para atuar no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, ou seja, mais um fator que pode contribuir para a presença de poucos professores surdos nesses níveis de ensino, já que a carência de profissionais tradutores e intérpretes no nível superior não são suficientes para atender todas as demandas.

Na figura 3 observamos que a maioria dos professores que participaram do curso do SAEECOP tinham poucos anos de prática com a educação de pessoas com impedimento auditivo. Contudo temos que considerar que a Lei de Libras foi homologada em 2005, ou seja, pouco tempo para que o uso e ensino de uma língua aconteça de forma eficaz para atender todos os usuários e profissionais. Vimos que os profissionais relataram em sua maioria, 35,6%, terem apenas entre 1 e 3 anos de experiência. Não podemos afirmar com esta resposta que o número atual de pessoas que atendem nas salas de recursos multifuncionais são pessoas que não tem experiência com a língua de sinais, mas ser fluente em Libras não é uma exigência na formação desses profissionais que precisam atender a todos os tipos de impedimentos.

Durante esse período de pandemia não só os alunos tiveram que se adaptar a uma nova forma de aprender, os professores tiveram que se adaptar a uma nova forma de ensinar, e a tecnologia nos mostrou que é possível promover muitas oportunidades de aprendizagem e esperamos que isso fique como legado. Esperamos que as distâncias sejam encurtadas para que o número de professores capacitados e preparados para atender a qualquer aluno seja ampliado de forma a oferecer uma educação de qualidade que é um direito de todos os alunos e obrigação dos setores governamentais.

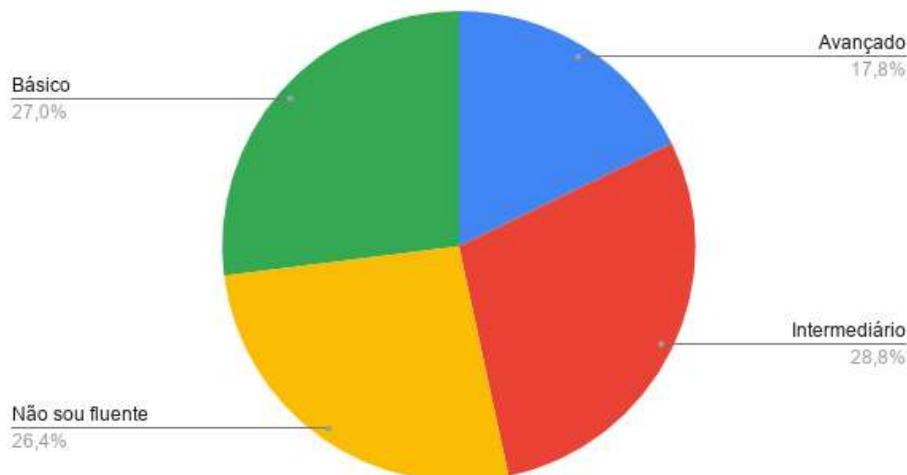
Figura 3 - Atua há quantos anos na educação de alunos surdos?



Fonte: Arquivo pessoal.

Na Figura 4 observamos que apesar de a maioria trabalhar com surdos como vimos anteriormente, não dominam a Libras o suficiente para atuarem sem o auxílio de um profissional tradutor intérprete, por exemplo. No nível avançado encontramos 17,8% e os professores que não são fluentes correspondem a um total de 26,4%.

Figura 4 - Qual o seu nível de fluência em Libras?



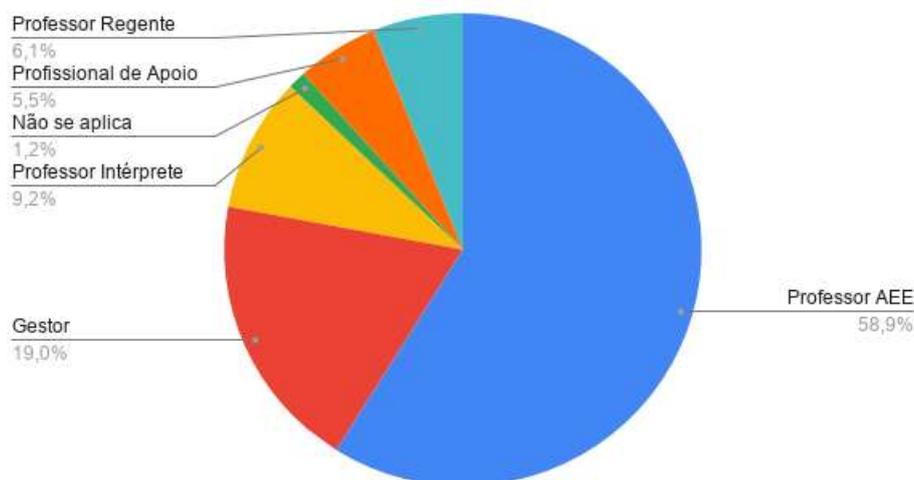
Fonte: Arquivo pessoal.

O decreto Lei 5626/2005 prevê que a formação de docentes para as séries iniciais do Ensino Fundamental seja realizada no Ensino Médio e na Educação Superior em cursos de licenciaturas. As disciplinas de Libras oferecidas nesses cursos cobrem somente o básico, o que confirma os números que encontramos nas respostas do questionário. Para que os futuros professores possam adquirir o nível avançado em Libras precisam investir financeiramente e se dedicar de forma semelhante ao empenhado no aprendizado de qualquer língua, e na maioria dos casos esse interesse é pessoal.

Na Figura 5 encontramos o resultado de que a maioria, ou seja 58,9%, são profissionais do SAEE e os demais ocupam funções semelhantes ou que compõem a rede de apoio necessária para atender os alunos com impedimentos auditivos, como gestores e professores regentes. Algumas redes de ensino adotam o cargo de professor intérprete, um profissional que além de dominar a língua de sinais tem formação pedagógica, por entenderem a importância desse profissional que acompanha o aluno surdo, principalmente para aqueles alunos que ainda não tem a língua de sinais e a língua portuguesa escrita já estabelecidas.

Outras redes optam por profissionais de nível técnico que fazem a intermediação comunicativa entre professores e alunos, os tradutores/intérpretes.

Figura 5 - Qual a sua função?



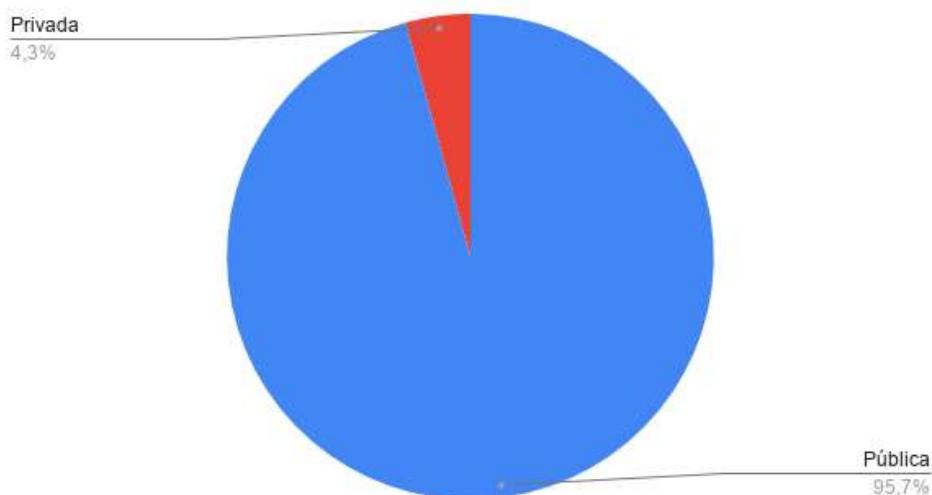
Fonte: Arquivo pessoal.

Um dos objetivos do curso SAEECOP foi alcançar o maior número possível de profissionais SAAE visto a sua importância como articulador e orientador das ações voltadas para o atendimento adequado dos alunos com impedimentos, e como podemos ver a seguir essa é uma das suas atribuições. De acordo com o Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais instituído pelo MEC, no Manual de Orientação do programa são apresentadas as seguintes atribuições do profissional de SAAE (Dutra et al.,2010):

- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno;
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno;
- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;
- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
- Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares;
- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno;
- Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras. (Dutra et al.,2010, p. 8,9)

A Figura 6 representa claramente que o atendimento aos alunos surdos é oferecido prioritariamente pela rede pública de ensino, perfazendo um total 95,7% das respostas, com isso podemos afirmar que a escola pública ganha uma representatividade quase total nos resultados, ficando a cargo do poder público a responsabilidade de ofertar um atendimento de qualidade para esses alunos.

Figura 6 - Atua em rede pública ou privada?



Fonte: Arquivo pessoal.

A educação pública em relação a garantia dos direitos dos alunos público-alvo da educação inclusiva tem sido pioneira. Sabemos que os desafios são permanentes, e durante esse período de pandemia tem aumentado ainda mais. Nos esbarramos com questões estruturais e sociais de falta de acesso aos meios e ferramentas tecnológicas por parte das famílias. Contudo, podemos destacar que o esforço e empenho de todos os profissionais com o objetivo de minimizar os prejuízos causados pelo distanciamento social e a impossibilidade das aulas presenciais têm surtido efeitos positivos como veremos mais adiante.

3.2 O perfil dos alunos com impedimento auditivo

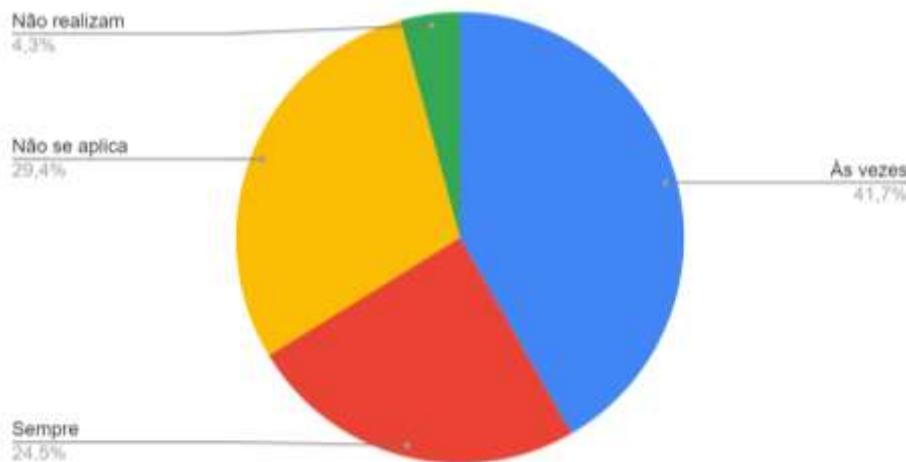
As seguintes perguntas visam delinear o perfil dos alunos com impedimento auditivo atendidos pelos profissionais que participaram da pesquisa.

Bourdieu (1999) advoga que as pessoas tinham de ter igualdade de oportunidade, e isso reduziria as desigualdades educacionais. No caso das pessoas com impedimento auditivo a desigualdade tem causas variadas, como por exemplo, o diagnóstico tardio do seu impedimento, tendo como consequências a grande defasagem idade/ano de escolaridade, a falta de domínio da língua de sinais entre os familiares e a falta de intérpretes nas escolas.

Na Figura 7 apresentamos uma nuvem de palavras com o resultado do levantamento dos termos mais presentes nas respostas para a pergunta sobre o nível de escolaridade dos alunos atendidos. Essa foi uma pergunta aberta onde cada participante descreveu a sua realidade. Assim podemos perceber que nas palavras em destaque aparecem os níveis de escolaridade. Não tivemos nenhum surdo atendido na educação infantil, por exemplo. A maioria se concentra nos níveis fundamental e médio.

inteiramente do apoio dos responsáveis para realizar as atividades escolares. Dentro do contexto de ensino remoto essa dependência aumentou ainda mais.

Figura 9 - O(s) aluno(s) realiza (realizam) as atividades propostas?



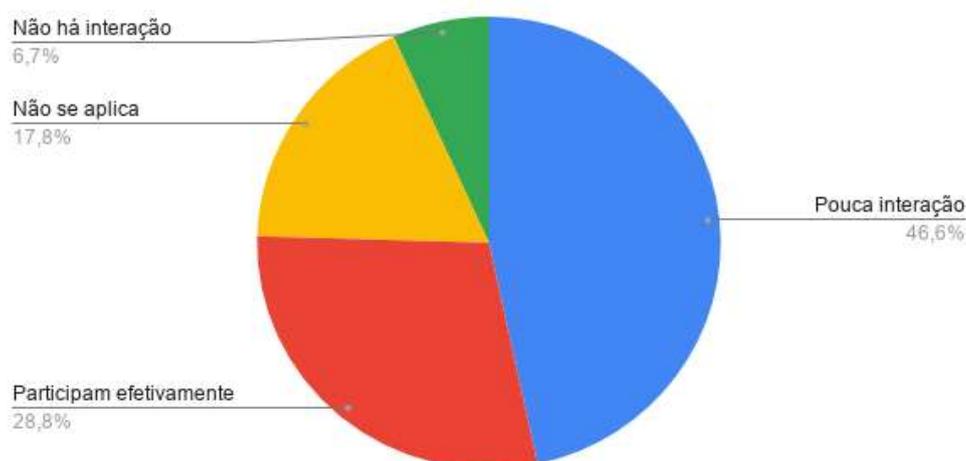
Fonte: Arquivo pessoal.

3.3 As metodologias de trabalho para atender os alunos com impedimento auditivo

A partir da Figura 10 podemos associar os percentuais dos alunos que realizam somente às vezes ou não realizam com as dificuldades colocadas em ênfase na nuvem de palavras da Figura 15, principalmente em relação a falta de acessibilidade digital que se evidenciou durante esse período de atividades remotas. Em contraponto, os alunos que tiveram acesso digital e conseguiram acompanhar as atividades propostas pelos profissionais integram o percentual de realização de atividades com mais frequência.

Também podemos fazer um paralelo entre a figura 9 e 10 evidenciando o nível de interação entre os professores e as famílias com o nível de devolutiva de atividades realizadas, como apresenta o gráfico da Figura 9. Somando o percentual das famílias que interagem pouco 46,6% com as famílias que participam efetivamente 28,8, temos um total de 75,4% de participação, um quantitativo bem significativo.

Figura 10 - Como tem sido a interação das famílias com a escola, de modo geral?



Fonte: Arquivo pessoal.

Durante o período de pandemia a família precisou desempenhar um papel ainda mais importante na vida escolar dos seus filhos. Se antes da pandemia as atividades de casa eram um desafio, participar de todo o processo de desenvolvimento, incluindo o acompanhamento das aulas, se tornou um desafio ainda maior. Dentro do modelo de ensino remoto a família precisou desempenhar o papel de mediador entre o aluno e os conteúdos escolares, o que já não foi uma tarefa simples se considerarmos que 95% das famílias de crianças surdas não sabem língua de sinais (Ferreira et al., 2020) e não conseguem se comunicar de forma efetiva com os filhos. Mas mesmo diante desse quadro os resultados mostram famílias dispostas a colaborar, dentro do possível, com o processo escolar dos filhos.

Sendo assim, nesse momento o diálogo entre a escola e a família se tornou ainda mais necessário na busca de romper essa barreira linguística construída dentro no próprio lar do aluno com impedimento auditivo.

Figura 11 - Quais os meios de comunicação que você tem utilizado?



Fonte: Arquivo pessoal.

No questionário apresentamos algumas opções de formas de comunicação e contato com os alunos (tecnológicas ou não), para que os cursistas marcassem quais estavam sendo utilizadas e com as respostas criamos a nuvem de palavras apresentada na Figura 11. A seguir elencamos as ferramentas utilizadas pelos participantes para atender os alunos com o impedimento auditivo, com base nas sugestões oferecidas no questionário e algumas acrescentadas por eles na opção aberta da pergunta: smartphones, atividades impressas, WhatsApp, redes sociais, plataformas online (Teams, Google Classroom), aulas síncronas, chamadas de vídeo para tirar dúvidas pontuais, vídeo aulas em Libras produzidas pelo professor, vídeos com tradução em Libras e apostilas produzidas pelas redes de ensino com conteúdo pedagógico.

No caso dos alunos que têm celular e autonomia para se comunicarem com os professores as ferramentas tecnológicas se mostraram mais eficazes, já no caso dos alunos dos anos iniciais que necessitam do auxílio dos responsáveis há uma dependência maior da família ter disponibilidade para acessar as tarefas e apresentar aos alunos, bem como participar das aulas e atividades síncronas. Observamos uma predominância do uso das atividades impressas, pois é o termo que aparece com mais destaque na nuvem de palavras apresentada na Figura 11.

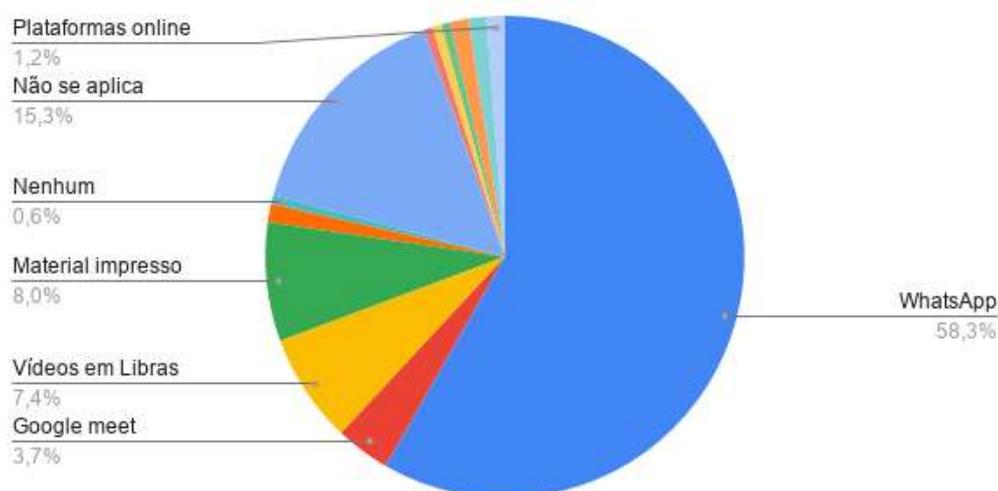
Verificamos que o uso de todas as estratégias de forma combinada reflete o processo de adaptação tanto dos alunos quanto dos professores, sendo que mesmo aqueles alunos que tiveram acesso aos recursos tecnológicos ainda sentiram

necessidade de utilizar as atividades impressas para a prática e aquisição dos conteúdos escolares, de acordo com os relatos dos participantes.

Valente (2018) ressalta que o aluno, muito diferente daquele de tempos atrás, “tem muita facilidade para entrar em contato com as redes sociais ou com redes de especialistas e encontrar alguém que possa resolver problemas” (Valente, 2018, p. 17), assim esses alunos já conseguem perceber que as modificações causadas por essas tecnologias estão influenciando, e muito, o nosso modo de viver, logo o nosso modo de aprender.

Hoje em dia quando os alunos precisam realizar uma pesquisa ou tarefa de casa dispensam as bibliotecas físicas ainda remanescentes e acessam rapidamente as plataformas de pesquisas como o Google ou a Wikipédia, que se tornou a nova Barsa, para buscar informações sobre todo tipo de assunto, e conseguem encontrar respostas práticas para atividades que antes necessitavam de horas de dedicação, cópias e muito esforço físico e intelectual.

Figura 12 - Dos meios de comunicação que você tem utilizado, qual tem mostrado mais eficácia?



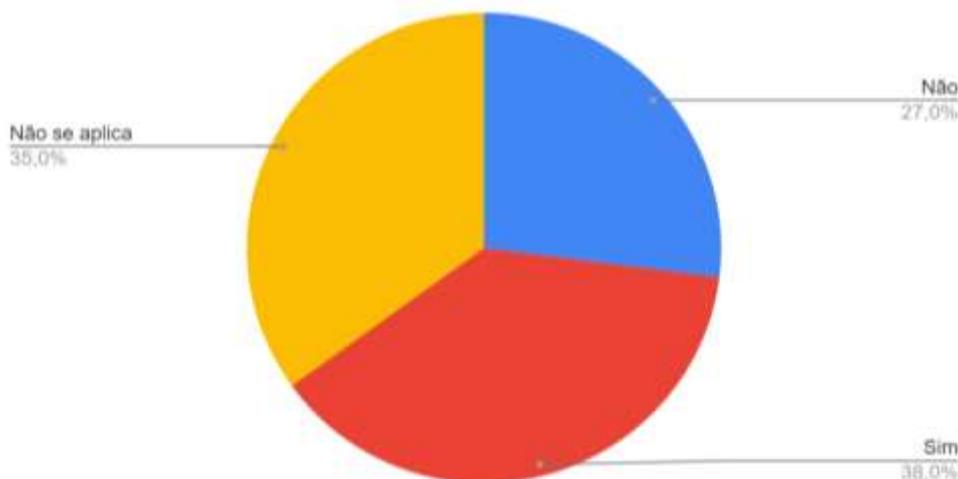
Fonte: Arquivo pessoal.

A Figura 12 apresenta o gráfico com os resultados referentes ao percentual de uso das ferramentas tecnológicas utilizadas por professores e alunos e elencadas como mais eficazes. Vimos que o WhatsApp apresentou a maior porcentagem em disparado, 58,3%, visto que é uma ferramenta acessível e de baixo custo. O uso dessas ferramentas a favor da aprendizagem, bem como a dinâmica de relacionamentos estabelecidos entre os alunos, professores e essas ferramentas construíram uma arquitetura pedagógica de ensino. Os autores Carvalho et al. (2005) que desenvolvem frentes de trabalho e pesquisas com base em arquiteturas pedagógicas explicam que se trata de “estruturas de aprendizagem realizadas a partir da confluência de diferentes componentes: abordagem pedagógica, software educacional, internet, inteligência artificial, Educação a Distância, concepção de tempo e espaço” (Carvalho et al., 2005, p. 354), constituídas por mudanças que são necessárias em toda estrutura educacional, não apenas na metodologia adotada pelo professor, ou pela escola. E acrescentam que a dinâmica de relacionamento e postura dos professores e alunos se dá de forma totalmente diferente do habitual:

As arquiteturas pedagógicas não se confundem com as formas adotadas nos livros didáticos, que, via de regra, apresentam demandas cognitivas elementares na forma de exercícios repetitivos, fechados e factuais. As arquiteturas pressupõem aprendizes protagonistas. Com orientação do professor, requerem-se do estudante ação e reflexão sobre experiências que contemplam na sua organização pesquisas, registros e sistematização do pensamento (Carvalho *et al.*, 2005, p. 355).

Estamos sendo impulsionados pela pandemia a ter uma postura totalmente diferenciada, e promover o protagonismo dos alunos. Eis o grande desafio final, que será a construção de uma nova dinâmica de ensino-aprendizagem e de organização do espaço escolar para conferir aos alunos e profissionais envolvidos novas e reais experiências, com mais autonomia e reflexão sobre o fazer pedagógico após a pandemia.

Figura 13 - Os seus alunos são acompanhados por intérpretes de Libras?



Fonte: Arquivo pessoal.

Na Figura 13 temos as respostas referentes a presença dos profissionais tradutores intérpretes durante esse processo de ensino remoto.

O direito ao acesso e permanência dos alunos com deficiência já está estabelecido e garantido por lei. Mas além disso buscamos verificar com que eficácia esse direito tem sido efetivado. De acordo com as autoras Kotaki e Lacerda (2018):

O debate da inclusão circula na questão de que o aluno com deficiência precisa de toda uma organização escolar (proposta pedagógica, acessibilidade, adequação curricular, práticas educativas) que satisfaça as suas necessidades e cumpra o objetivo educativo, e não seja apenas uma inclusão de presença física dessa criança no espaço escolar. Portanto, a adoção de apenas uma forma de trabalho na escola limita diversas outras possibilidades e contribuições para atender a diversidade, trazendo uma visão reducionista que pode acarretar prejuízos para os alunos com processos de aprendizado diferenciados (Kotaki; Lacerda, 2018, p. 202)

Sendo assim, a presença do profissional intérprete de Libras no contexto inclusivo é fundamental para garantir ao aluno com impedimento auditivo o acesso aos conteúdos escolares bem como a interação entre seus professores e colegas de classe, quando os alunos são usuários da língua de sinais.

De acordo com o gráfico da Figura 13, cerca de 38,0% dos alunos foram assistidos por profissionais intérpretes e 27,0% não tiveram esse apoio e acompanhamento. Considerando que 35% dos participantes responderam “não se aplica” por atuarem fora da sala de aula, pode-se concluir que a maioria dos alunos receberam assistência linguística, mas ainda se faz necessário o suporte de outros profissionais, materiais e metodologias específicas como as autoras ressaltam a seguir:

No entanto, a presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que todas as necessidades educacionais dos surdos sejam atendidas, sendo importante ainda a disposição de recursos humanos, materiais e metodológicos adequados para que o aprendizado realmente se desenvolva (Kotaki; Lacerda, 2018, p. 206).

necessidade e importância da atuação da família aplicando e mediando a realização das atividades propostas, mas eles relataram que com a ajuda desse profissional o desempenho e participação dos alunos poderia ter sido melhor.

Figura 15 - Quais dificuldades você tem encontrado na modalidade de ensino remoto para alunos surdos.



Fonte: Arquivo pessoal.

A Figura 15 apresenta uma nuvem de palavras com os termos que mais se destacaram com os relatos dos participantes acerca das dificuldades encontradas na modalidade de ensino remoto, também elencadas no parágrafo a seguir.

A dificuldade mais relatada pelos participantes foi em estabelecer o mesmo tipo de interação que havia antes da pandemia por conta da falta do contato presencial. Outras dificuldades que destacamos foram os seguintes: falta de disponibilidade dos responsáveis para acompanhar os alunos durante os atendimentos, no caso dos alunos mais novos que são totalmente dependentes da família; dificuldade na comunicação para aqueles que não são fluentes (tantos profissionais quanto alunos) e não tiveram o acompanhamento do intérprete de Libras; falta de feedback das famílias em relação às atividades propostas; famílias que não sabem Libras e não conseguem estabelecer uma comunicação mínima para explicar ou auxiliar nas atividades; falta de material impresso; acesso limitado ou ausência de acesso à internet de qualidade e aparelhos eletrônicos para acompanhar as aulas e atividades síncronas; muitos conteúdos para poucos intérpretes; falta de motivação dos alunos; alunos que não dominam a língua portuguesa e apresentam mais dependência de orientações e auxílio; dificuldades das famílias e alunos em estabelecer uma rotina de estudos; falta de tecnologias e plataformas acessíveis, como por exemplo a ausência de legendas em língua portuguesa nas plataformas utilizados para atividades síncronas; professores que enviavam atividades sem adaptação; falta de intérprete; falta de comprometimento das famílias; impossibilidade de poder auxiliar e intervir mais em relação à aprendizagem dos alunos.

Os autores Pinto e Nascimento ressaltam que a “necessidade de estimular o desenvolvimento de atividades ligadas à computação nas instituições de ensino são justificáveis pela sua aplicabilidade abrangente em muitas áreas do conhecimento” (Pinto; Nascimento, 2018, p.308) e nesse momento de pandemia conseguimos perceber o quanto seria útil se os alunos e professores já tivessem essas habilidades integradas ao cotidiano e currículo escolar. Temos relatos nos questionários do

Destacamos aqui uma das experiências relatadas nos resultados da última pergunta, que era aberta. O participante descreveu que a secretaria de educação do município da cidade do Rio de Janeiro, ofereceu uma série de materiais, durante o período de atividades remotas, como apostilas impressas, vídeo aulas em televisão aberta, podcasts, entre outros, mas todos sem acessibilidade, o que dificultou bastante a garantia do acesso a todo material que era oferecido para os demais alunos. As chamadas de vídeo no WhatsApp foram as que demonstraram mais eficácia, mas eram realizadas apenas uma vez por semana por conta da dificuldade das famílias em estarem disponíveis, e contava com a participação dos profissionais tradutores/intérpretes de Libras que eram as principais referências para os alunos surdos. No final do ano letivo os avanços e aprendizagens foram proporcionais ao engajamento das famílias e alunos em realizar as atividades propostas, através da participação das atividades síncronas e assíncronas.

4. Considerações Finais

A partir do mapeamento realizado através do questionário proposto aos cursistas do SAEEOP apresentamos o trabalho que foi realizado pelos professores do Atendimento Educacional Especializado em relação aos alunos com impedimento auditivo durante a pandemia da Covid-19 em diversos municípios brasileiros.

Com essa pesquisa esperamos poder contribuir com aqueles profissionais que já atuam ou buscam trabalhar com alunos com impedimento auditivo através das informações e relatos de experiências que deram certo, bem como mostrar o que ainda precisa ser melhorado.

A impossibilidade das aulas presenciais impulsionou a categoria a buscar novas formas de ensinar e aprender, mas esse percurso não terminou com o fim do ano letivo. O ano de 2020 vai ficar marcado na história por muitos motivos, mas também por levar os profissionais da educação a repensarem dinâmicas e metodologias para promover aprendizagens de qualidade. A tecnologia foi convidada para permanecer. Hoje entendemos o quanto ela é importante e pode colaborar para encurtar caminhos e direcionar alunos e professores para novas e reais experiências com os conteúdos escolares relacionados a situações problema presente em nosso dia a dia.

Contudo, destacamos a importância de que qualquer metodologia de ensino pensada para os alunos com impedimento auditivo precisa ter acessibilidade, seja ela linguística ou no modo visual de perceber e apreender o mundo. Entendemos que a internet, tal como, as tecnologias são grandes aliadas para o desenvolvimento da aquisição linguística destes alunos por meio das possibilidades visuais e interativas e precisam, mais do que nunca serem implementadas no processo de ensino e aprendizagem, seja na modalidade remota, híbrida ou presencial.

Muito já se conquistou na educação de surdos no Brasil e no mundo, mas ainda não vivenciamos uma sociedade igualitária e acessível para todos, por isso precisamos continuar buscando desenvolver estudos e pesquisas que promovam soluções para viabilizar a acessibilidade das pessoas com impedimento auditivo. Como sugestões para trabalhos futuros destacamos a importância de se investigar os resultados positivos e negativos causados pela pandemia através de avaliações diagnósticas quando os alunos retornarem completamente ao ensino presencial, para que estratégias e materiais sejam elaborados com o objetivo de minimizar os prejuízos causados por todo esse tempo longe do espaço escolar físico e recuperar os atrasos em relação ao currículo proposto para cada seguimento escolar.

Referências

- Balbino, J. (2007). Objetos de Aprendizagem: Contribuições para sua genealogia. *Educação e Tecnologia*, 1-10. <https://bit.ly/3jzVb0j>.
- Bourdieu, P. (1999). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola. In: Nogueira, M. A., & Catani, A. (Org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes: 39-64.
- Brasil (2010). MEC. SEESP. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

- Brasil (2016). Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Brasil (2002). Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e dá outras providências.
- Brasil (2005). Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.
- Brasil (2000). Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
- Brasil (2009). Resolução n.º 4 de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
- Brasil (2015). Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.
- Capovilla, F., Capovilla, A. G. S., Viggiano, K., Mauricio, A., & Bidá, M. (2005). Processos logográficos, alfabéticos e lexicais na leitura silenciosa por surdos e ouvintes. *Estudos de Psicologia - Natal*, 10, 15-23.
- Carvalho, M.J.S., Nevado, R.A., & Menezes, C.S. (2005). Arquiteturas Pedagógicas para Educação a Distância: Concepções e Suporte Telemático. *SBIE*, Juiz de Fora – MG.
- Castanha, A. P. (2012). A Introdução do Método Lancaster no Brasil: história e historiografia. In: *Seminário de pesquisa em educação da Região Sul*, 9., Caxias do Sul, RS. Anais. ANPED SUL, 1-16. v. 1.
- Dutra, C. P., Santos, M. C. D., & Guedes, M. T. (2010). Manual de orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. Brasília: SEESP/MEC.
- Estrela, C. (2018). *Metodologia Científica: Ciência, Ensino, Pesquisa*. Editora Artes Médicas.
- Ferreira, A. T. S., Braz, R. M. M., & De Farias Melo, I. C. N. (2020). FolcloLibras: cantigas de roda acessíveis para surdos. *Conhecimento & Diversidade* 12.26: 116-136.
- FGV EAESP - Coordenação: Prof. Fernando S. Meirelles (2020). Uso da TI - Tecnologia de Informação nas Empresas Pesquisa Anual do FGVcia.
- Koche, J. C. (2011). *Fundamentos de metodologia científica*. Vozes.
- Kotaki, C. S., & Lacerda, C. B. F. (2018). O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva. In: Lacerda, C. B. F., Santos, L. F. (org.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EdUFSCar.
- Kukulska-hulme, A. W. (2009). Mobile Learning Change Language Learning? *ReCALL*, 21, 157-165.
- Lima, L. A. A., Ferreira, A. E. G., & Silva, M. V. G. (2018). O Plano Educacional Individualizado: proposta de um método de pesquisa na formação docente. *Educação em Perspectiva*, 9, 127-141.
- Ludke, M., & Andre, M. E. D. A. (2013). Pesquisas em educação: uma abordagem qualitativa. E.P.U.
- Mariani Braz, R. M., Medeiros Portella, S., da Silva Goudinho, L., & da Silva Pinto, S. C. C. (2021). Repensando as práticas pedagógicas a partir do letramento visual e da acessibilidade das pessoas com impedimento auditivo. #Tear: *Revista De Educação, Ciência E Tecnologia*, 10(1). <https://doi.org/10.35819/tear.v10.n1.a4984>
- Mariani, R. M., Coelho, O., Delou, C., Rubim, C., Pinto, J., & Castro, H. C. (2021). O Dicionário online SpreadtheSign: Integração Internacional de um recurso digital para a educação dos surdos. *Revista Arqueiro*, n.º 27, 2013. <https://youtu.be/B3ih4zsPPYg>.
- Medeiros Portella, S., Goudinho, L. da S., Ferreira, A. T. S., Mendes, M. C. B., Vale, M. R. M. dos S., Oliveira, A. F. de, Leite, E. A., Silva Junior, E. dos S., Silva, M. J. da, Fausto, I. R. de S., Pinto, S. C. C. da S., & Braz, R. M. M. (2021). As bases biológicas da surdez. *Research, Society and Development*, 10(10), e16101018656. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i10.18656>
- Mirailh, S., Mariani, R. M., & Leta, F. R. (2018). *Mapeamento dos aplicativos para o ensino de Libras*. Editora Abdin- Perse.
- Pereira A. S., Shitsuka, D. M., Parreira, F. J., & Shitsuka, R. (2018). Metodologia da pesquisa científica. UFSM.
- Pereira, D. M. (2014). Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo. Master's Thesis. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Pinto, S., & Nascimento, G. (2018). O pensamento computacional e a nova sociedade. In: *Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir*. Organizado por: José Armando Valente, Fernanda Maria Pereira Freire e Flávia Linhalis Arantes. NIED/UNICAMP.
- Silva, E. G. N. da, & Cardoso, C. de N. A. (2021). A importância do uso da tecnologia assistiva na educação de surdos. *Research, Society and Development*, 10(3), e28410313153. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13153>
- Valente, J. A. (2018). Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. In: *Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir*. Organizado por: José Armando Valente, Fernanda Maria Pereira Freire e Flávia Linhalis Arantes. NIED/UNICAMP.