



Ensino de História do Design para alunos com deficiência auditiva

Teaching History of Design to students with hearing impairments

Márcio James Soares Guimarães, Universidade Federal do Maranhão.

marcio.guimaraes@ufma.br

Cristina Portugal, Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru.

cristina.portugal@unesp.br

Mônica Moura, Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru.

monica.moura@unesp.br

Resumo

Este artigo apresenta um relato sobre estratégias adotadas no ensino de História do Design para pessoas com deficiência auditiva, envolvendo a utilização de recursos visuais e a produção de materiais cujas adaptações visaram estimular e despertar a compreensão dos temas abordados, bem como a formação de uma consciência histórica. Amparadas por estudos de pesquisadores que exploram as definições e categorizações das linguagens verbal e pictórica, as estratégias apresentadas e discutidas preconizam a formulação de estratégias e recomendações para a elaboração de roteiros imagéticos, com o intuito de fornecer um material paradidático que permita ao discente surdo sentir-se incluído no ambiente universitário.

Palavras-chave: História do Design, Roteiro Imagético, Deficiência auditiva.

Abstract

This paper presents a report on strategies adopted in teaching History of Design for people with hearing disabilities, involving the use of visual resources, production of materials whose adaptations aimed to stimulate and awaken understanding of the themes addressed, as well as the formation of a historical consciousness. Supported by studies of researchers who explore the definitions and categorizations of verbal and pictorial languages, the strategies presented and discussed advocate the formulation of recommendations for the development of imagetic scripts, to provide a didactic material that allows the deaf student to feel included in the university environment.

Keywords: History of Design, Imagery Script, Hearing impairment.





Introdução

O ensino de história a alunos com deficiência auditiva apresenta desafios significativos em razão da natureza da necessidade de se comunicar por meio da língua de sinais, principal forma de comunicação utilizada pela comunidade surda, versus a realidade de que nem todos os professores de história são fluentes nessa língua, especialmente no curso de Design, cuja formação docente não advém de uma licenciatura com base inclusiva, mas, muitas vezes, da formação complementar em estágio à docência. Tal impasse é atenuado com a participação de intérpretes de Libras.

Outro obstáculo se refere aos materiais paradidáticos de ensino utilizados em história, como análises de documentos, biografias e documentários, que amiúde são produzidos para alunos ouvintes e não incluem recursos acessíveis às pessoas com deficiência auditiva, como a disponibilidade de legendas e interpretação em língua de sinais. Além do mais, há falta de conhecimento sobre a cultura, os modos de aprendizagem e o papel das pessoas com deficiência auditiva ao longo da história, ocasionando nos estudantes surdos a sensação de exclusão e desinteresse pelo conteúdo ensinado.

Para superar tais dificuldades, torna-se essencial que os professores sejam capacitados em um curso básico de como lidar com a presença do aluno surdo, como melhor compreender e atender suas necessidades e, sempre que possível, com a oferta de instruções sobre o uso da língua de sinais para uma comunicação básica, além do acesso a materiais didáticos e paradidáticos acessíveis, assim como se faz importante incluir a perspectiva da cultura surda na abordagem do conteúdo histórico, tornando a aula mais inclusiva e interessante para todos os alunos, com ou sem deficiência.

Existem estratégias que podem ser utilizadas para tornar o ensino mais acessível aos alunos surdos, como optar pela utilização de recursos visuais, produzir ou utilizar materiais didáticos adaptados, receber o acompanhamento de intérpretes de língua de sinais e fornecer antecipadamente a estes profissionais os textos e demais materiais que serão abordados e, sobretudo, é fundamental que os professores estejam dispostos a aprender e se adaptar às demandas desses alunos a fim de garantir uma educação inclusiva e de qualidade.

O ensino de História do Design no curso de Design da Universidade Federal do Maranhão é estruturado em duas disciplinas com carga horária de 45 horas cada uma e distribuído em encontros semanais de 3h/aula. O ementário destas disciplinas contempla:

- História do Design I – estudo do desenvolvimento do design e suas correlações com a evolução tecnológica, a sociedade e o trabalho, considerando os impactos da industrialização, objetos, mensagens visuais e concepções estéticas dos séculos XVIII ao início do século XX. Aborda, também, sob a ótica histórica, as conceituações de design e seus campos de atuação.
- História do Design II – estudo da evolução, da profissionalização e do ensino do design e suas relações com a sociedade e a tecnologia. Aborda o design nas sociedades moderna e contemporânea, considerando os objetos, as mensagens visuais e os contextos socioeconômico e cultural que influenciam o design latino-americano.



As turmas envolvidas nas atividades de ensino expostas neste relato contaram com a participação de dois discentes com necessidades distintas: um deles com surdez total congênita e não leitor de lábios; outra com perda auditiva unilateral, não dependente de uso de intérprete de Libras, demandando apenas o posicionamento estratégico dos docentes em sala de aula. Cada sala dispunha de 30 alunos regularmente matriculados.

Este artigo apresenta um relato dessa experiência do ensino, apresentando algumas estratégias adotadas e uma breve exposição do roteiro imagético e processos avaliativos adotados nas disciplinas História do Design I e II, tendo a primeira sido realizada de modo remoto em face da pandemia Sars-Covid e a segunda presencialmente.

O direito à diferença

O princípio da igualdade deve ser um pilar para uma educação inclusiva e necessita ser repensado e reinserido no contexto da educação nacional, seja ela do ensino fundamental, médio ou superior. Segundo Mantoan (2003) e Santos (2015), a garantia do direito à educação está intrinsecamente vinculada à efetivação do direito de ser diferente na escola, ação que só começou a se tornar possível através de uma ampla reestruturação educacional no sentido de assegurar o direito de todos à educação.

Embora o Brasil adote a educação inclusiva como um direito, existe elevada discrepância entre o direito proclamado e o efetivado, em razão da morosidade e descaso com que este tema foi sendo tratado pelo poder público ao longo dos anos. As mudanças ocorridas em território nacional foram, quase sempre, motivadas por decisões tomadas de modo global, através das discussões realizadas em conferências, fóruns e convenções organizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.

Em 6 de julho de 2015, o governo brasileiro promulgou a Lei Nº 13.146, que outorgou o *Estatuto da Pessoa com Deficiência* (BRASIL, 2015), consolidando os principais marcos legais, políticos e pedagógicos da Educação Inclusiva. Desde então, tornou-se direito da pessoa com deficiência ter acesso ao sistema regular de ensino e, mediante suas necessidades, utilizar serviço especializado que possibilite sua permanência na escola ou universidade, promovendo a assimilação dos conteúdos e seu desenvolvimento psicossocial.

Aceitar, pois, a diversidade humana na sala de aula é reconhecer o indivíduo em seu contexto cultural, em sua forma singular, seu saber, suas atitudes e sua forma de aprender. É conceber suas diferenças como possibilidade de ampliação de vivências e experiências enriquecedoras, ajustando ou desajustando o ambiente escolar quando necessário, atendendo de forma mais sistemática e individualizada ou assistemática socializada. (QUIXABA, 2015, p. 12)

Quixaba (*ibidem*) esclarece que a escola ou universidade inclusiva é aquela que considera a multidimensionalidade e a subjetividade dos sujeitos; e que não deve, por isso, se orientar pelo modelo cartesiano de ensino que privilegia os alunos por suas competências mediante a assimilação de conteúdo, pois a educação com perspectiva inclusiva exige retirar de suas práticas a seletividade dos demais sistemas, democratizando o ensino.

A educação inclusiva é, portanto, uma ação fundamentada na concepção de direitos humanos que proporciona aos alunos acesso às mesmas oportunidades diante do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Marilda Bruno (2006), a prática educacional inclusiva é fruto de uma



lenta e gradual mudança de postura das decisões de políticas diante da garantia de direitos à pessoa com deficiência, objetivando cumprir o que legitima a Constituição brasileira: uma educação acessível a todos.

Para alcançar esse intento, a educação inclusiva necessita do auxílio de profissionais e do desenvolvimento de práticas e ferramentas adequadas às necessidades específicas dos estudantes atendidos. Nessa seara, encontram-se oportunidades de atuação e contribuição do design, que deve desprender-se das relações projetuais homogeneizadas em prol da compreensão das distinções que caracterizam as deficiências e de reconhecer a imprescindível participação do usuário nas etapas que concernem ao desenvolvimento projetual inclusivo.

Um outro léxico

Toda deficiência sensorial impacta o desenvolvimento e a aprendizagem, exigindo adaptação e/ou elaboração de sistemas de ensino que possibilitem o desenvolvimento sociocultural da pessoa com deficiência. No caso da surdez, caracterizada pela redução ou mesmo ausência das capacidades auditivas, os métodos e materiais de ensino devem potencializar a utilização dos demais sentidos e a comunicação não verbal.

A Língua Brasileira de Sinais, conhecida como Libras, é uma língua visual-espacial, que se utiliza de gestos, expressões faciais e corporais para comunicar ideias e expressar sentimentos e opiniões. A Libras é tão complexa quanto as demais línguas orais e escritas, possuindo sintaxe, morfologia e léxico próprios, e não deve ser percebida como um recurso ou uma adaptação para pessoas surdas, mas sim como uma língua natural e autônoma, com amplo mérito e complexidade. Sua utilização é fundamental para a inclusão social e educacional das pessoas surdas, pois possibilita transmitir informações de forma clara e acessível.

No Brasil, a Libras é reconhecida como uma língua oficial desde a promulgação da Lei Nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que torna dever do Estado promover a formação de profissionais capacitados em linguagem de sinais, garantindo acesso pleno aos direitos das pessoas surdas e a inclusão em todos os espaços sociais. A valorização da Libras é, portanto, essencial à promoção da inclusão social e educacional das pessoas surdas e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Interpretação de vocábulos estrangeiros

A interpretação de termos em idioma estrangeiro na língua brasileira de sinais pode ser desafiadora, assim como acontece em outras línguas. A razão para isso é que, em muitos casos, não há um sinal específico em Libras para um termo em outro idioma, assim como para nomes próprios de expoentes da história, esse impasse pode ser especialmente problemático em contextos técnicos, científicos e acadêmicos, em que palavras e expressões especializadas em um determinado campo são frequentemente adotadas em outros idiomas.

Para contornar esse problema, os intérpretes de Libras geralmente precisam articular improvisações, adaptando sinais existentes para representar a palavra. Todavia, importa salientar que nem todos os vocábulos precisam ser interpretados ou traduzidos com linguagem de sinais específicas que os representem.

Durante a apresentação do conceito de *Gesamtkunstwerk*¹, por exemplo, o intérprete optou por não criar um sinal específico, mas reproduzir a palavra apresentando-a letra a letra, utilizando o alfabeto manual (figura 1), seguida da explicação “obra de arte total” em linguagem de sinais.



Figura 1: Esquema de apresentação de termo em alfabeto manual

Fonte: os autores

A interpretação de termos estrangeiros em Libras pode ser desafiadora, mas intérpretes profissionais podem utilizar técnicas de adaptação e improvisação para transmitir a mensagem de forma clara e precisa. A evolução constante da língua de sinais também contribui para a criação de novos sinais e adaptações que atendem às necessidades de comunicação da comunidade surda.

A preparação da aula

Santos (2018) argumenta que aulas fundamentadas exclusivamente na exposição oral de conteúdos não são adequadas aos alunos surdos, pois a atuação do intérprete de Libras apenas minimiza a complexidade da comunicação verbal ministrada, portanto, é preciso que se faça uso de estratégias e recursos diversificados, especialmente dos que empregam elementos visuais, para poder proporcionar uma aprendizagem significativa.

Desse modo, Santos (*ibidem*) recomenda que sejam explorados diversos recursos imagéticos, como a apresentação de textos escritos com informações sintetizadas; utilização de linhas do tempo, quadros sinóticos e comparativos ou mapas conceituais; pelo emprego de outros sentidos e sensibilidades, como a expressão corporal e, ainda, pelo contato com fontes históricas materiais ou sua substituição por vídeos e filmes adaptados.

O professor deve, ainda, considerar que o material adaptado requer atenção em relação ao tempo de exposição, uma vez que os discentes surdos precisam permanecer atentos às imagens, às legendas e ao intérprete simultaneamente, assim, o tempo de exposição de cada *slide* se estende, tendo em vista que cada imagem precisa ser contextualizada, explicada.

Estratégias para a aula remota ou presencial

Ministrar aulas remotas ou mesmo presenciais para alunos surdos é um desafio que só pode ser superado pela participação dos intérpretes da língua de sinais. Nessa experiência ora apresentada, cada aula ou reunião remota dispôs da participação de dois intérpretes que se revezavam a cada 20 minutos. Ademais, foram utilizados os seguintes recursos e estratégias:

¹ Conceito estético oriundo do romantismo alemão do século XIX. Utilizado na contextualização de uma aula sobre a formação do ensino de design na história da escola *Bauhaus*.



- uso de ferramentas de comunicação visual, como chat e videoconferência. Nesse caso, se fez uso das plataformas *Google Meet* e *Google Classroom*;
- preparação de apresentações privilegiando o uso de recursos imagéticos;
- fornecimento de legendas e transcrições das aulas para que os alunos surdos pudessem revisar o conteúdo e compreender melhor as informações apresentadas;
- comunicação de maneira clara e objetiva, permitindo que os alunos pudessem ler os lábios, se necessário. Evitou-se, ainda, misturar informações, interromper um assunto para contar algo e sobretudo falar apressadamente. Falar de modo tranquilo e pausado proporciona ao intérprete tempo suficiente para assimilar o conteúdo, identificar e reproduzir os sinais adequados à interpretação em Libras.

Além dessas estratégias, também se fez uso de redes alternativas para a troca de informações: foi criado um grupo de *WhatsApp* visando permitir e garantir a oportunidade de fazer perguntas ou esclarecer dúvidas. O grupo foi bastante utilizado pelos discentes surdos. Quando na ausência dos intérpretes, fora da sala de aula, a rede social foi a ferramenta mais utilizada como meio de comunicação com os professores e os demais estudantes.

Método Histórico

O método histórico é uma abordagem importante para o estudo e compreensão dos eventos passados. Ele permite que os historiadores analisem os dados das fontes de pesquisa e interpretem o contexto histórico. O método envolve diferentes processos e técnicas, como a análise de fontes primárias, incluindo fontes arqueológicas e arquivísticas.

O objetivo principal do método histórico é desenvolver a historiografia (CANABARRO, 2008), abordagem que compreende o estudo e a descrição do contexto histórico e que pode ser realizada de maneiras distintas: por meio da análise dos fenômenos com base em suas origens históricas; pelo estudo de fenômenos antigos que explicam eventos atuais; e/ou pelo acompanhamento da evolução de um objeto ou fenômeno ao longo do tempo.

Ao estudar a formação das escolas pioneiras do design, por exemplo, utilizou-se o método histórico para analisar as causas, os eventos e as consequências envolvidas na criação e formação de escolas e movimentos, como Bauhaus, Estilo Internacional em Basel e Zurique; e *Hochschule für Gestaltung* em Ulm. Isso envolve examinar fontes, como livros que abordam os documentos históricos, socioeconômicos e culturais do período, relatos registrados em diários e portfólios recuperados, digitalizados e disponibilizados em repositórios digitais e em acervos catalogados, entre outros documentos históricos. Esses documentos compõem um arcabouço digital e físico de informações coletadas para obter uma compreensão mais completa dos acontecimentos.

A estratégia adotada para a preparação das apresentações e seleção dos componentes teóricos e imagéticos de cada aula baseou-se na metodologia ativa *Pecha Kucha* (PK). Criada em 2003 por Astrid Klein e Mark Dytham, esta estratégia de ensino e aprendizagem e de avaliação tem por objetivo estimular o compartilhamento de informações de forma criativa e envolvente (EDWARDS, 2012; FILATRO; CAVALCANTI, 2018), adotando os seguintes passos:

1. apresentar o tema;
2. justificar a importância do tema para o objetivo geral do curso;



3. apresentar a ideia central e os subtópicos relacionados ao tema;
4. contextualizar o tema historicamente (quando surgiu, onde surgiu, por que surgiu e, de modo mais amplo, correlacionando-o com mais campos de conhecimento);
5. apontar as características distintivas do tema; exemplificar as características;
6. fazer uma contraposição com os temas relacionados já abordados;
7. indicar impasses ou limitações;
8. apresentar os desdobramentos;
9. concluir estimulando reflexões sobre o tema.

Procedimentos metodológicos

Para realizar acompanhamento e observação do desempenho dos alunos surdos, fez-se uso de estratégias comuns do ensino:

- desenvolver uma comunicação clara e efetiva entre o discente surdo e os professores e intérpretes de língua de sinais; acompanhar o desenvolvimento de trabalhos sempre que possível na presença do intérprete ou por troca de mensagens quando da ausência desse profissional;
- metas e instruções de avaliações claras e objetivas, apresentadas previamente para o aluno surdo, alinhadas ao seu nível de habilidade e necessidades individuais (a instituição realiza reuniões nas quais são apresentados os laudos e sugeridos os tipos de abordagens didáticas para cada aluno com deficiência);
- preparação e distribuição antecipada dos temas a serem abordados em sala de aula, diálogo com o intérprete sempre que necessário em horários extraclasse;
- observação direta e registro dessas observações², coletando informações relevantes sobre o desempenho do aluno, suas dificuldades, conquistas e progresso ao longo do tempo, e troca constante de informações com os intérpretes de Libras. Esses registros se tornam úteis ao aprimoramento do processo e devolutivas ao Núcleo de Acessibilidade da instituição;
- identificar e adaptar os métodos de avaliação e observação para atender às necessidades individuais do aluno surdo, consistindo, muitas vezes, em reconsiderar os formatos de avaliação, como a produção de trabalhos escritos, apresentações, substituindo-os por projetos visuais ou outros meios que permitam ao aluno demonstrar seu conhecimento e habilidades.

O roteiro imagético

A visualidade é fundamental no ensino de história, pois complementa o texto escrito e fortalece a conexão emocional e cognitiva com o conteúdo histórico, estimulando os sentidos dos alunos, contextualizando os eventos históricos, auxiliando o estabelecimento de conexões entre períodos históricos, despertando empatia pelos temas e ofertando acesso a diferentes fontes.

² Registro de informações em planilha, contemplando os seguintes aspectos como “o aluno compreendeu de imediato”; “compreendeu com dificuldade”; “não compreendeu”; “associou o conteúdo com temas vistos anteriormente”; “identificou ponto de maior relevância”; “fez questionamentos”; “participou ativamente”; “não participou” etc.

O roteiro imagético é uma estratégia didática que utiliza imagens visuais para guiar o processo de aprendizagem em uma aula de história do design. Em vez de depender exclusivamente de texto escrito, o roteiro imagético combina imagens, gráficos, diagramas e outras representações visuais para fornecer um contexto visual e facilitar a compreensão dos alunos sobre os conceitos e eventos históricos relacionados ao design.

Preparando apresentações como roteiros imagéticos

O roteiro imagético deve auxiliar o docente a apresentar e relacionar diferentes imagens e conceitos, fornecendo uma narrativa visual coesa do tema que está sendo abordado, configurando-se em um guia estruturado para a apresentação dos tópicos históricos, assim, esse material deve combinar o potencial da comunicação visual com o conteúdo histórico, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e acessível para todos os alunos.

Segundo Frutiger (1999), o ato de comunicar é suportado por dois meios básicos de linguagem: a linguagem verbal e a linguagem pictórica. Estes meios são considerados os modos de simbolizações com os quais o Design atua no sentido de otimizar o processo de aquisição da informação e compor uma linguagem gráfica. Com base nessa premissa, planeja-se o roteiro imagético que compõe a linguagem gráfica a ser adotada nas apresentações das aulas (figura 2).



Figura 2: Apresentação com roteiro visual/imagético

Fonte: os autores

Com base na definição atribuída aos termos linguagem (um veículo de comunicação) e gráfico (aquilo que é desenhado ou feito visível em resposta às decisões conscientes), Twyman (1979) definiu que a linguagem gráfica é compreendida como um veículo de comunicação feito visível ao receptor, do qual ele pode abstrair informações segundo suas capacidades de interpretação. Posteriormente, Twyman (2002) refletiu que a diferença entre as linguagens verbal e pictórica se dá pelo fato de a primeira exigir planejamento prévio, que possibilite a comprovação de sua eficácia, e da segunda ocorrer em instâncias distintas: podendo ser previamente planejada ou não.

Na seleção das linguagens verbal e pictórica, visando atender pessoas surdas, a experiência prévia e o contexto são muito importantes para a percepção do conteúdo, especialmente quando o produto a ser desenvolvido visa ao atendimento de grupos com necessidades específicas. Dessa forma, sugere-se uma explanação amparada pelo uso da imagem como ferramenta essencial à contextualização do tema da aula (figura 3), requerendo o planejamento e seleção prévios com vistas a se construir uma narrativa visual que conduza os alunos à melhor compreensão do assunto abordado. Para a comunidade surda, a contextualização visual deve ter o mesmo valor que a verbal ou a gestual.

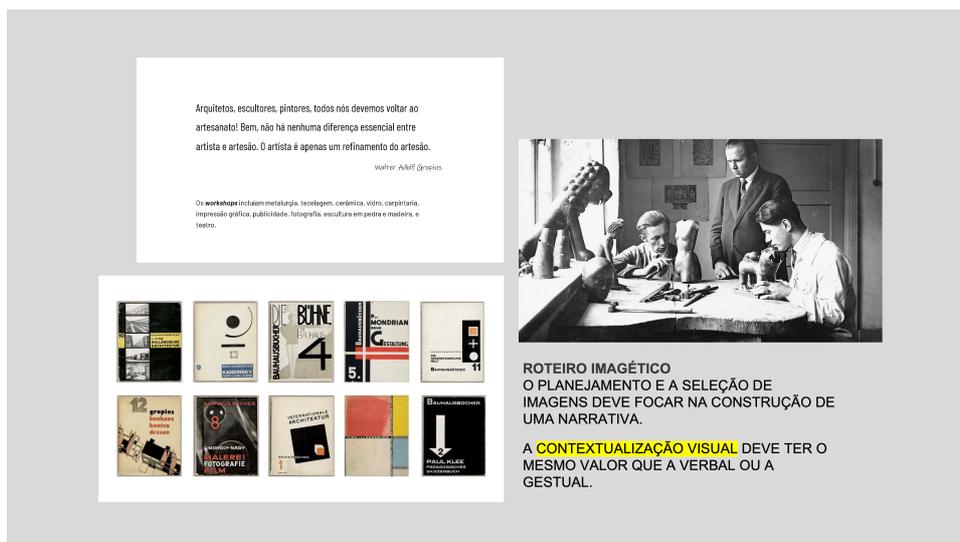


Figura 3: Seleção de imagens para roteiro imagético
Fonte: os autores

Para Pettersson (2013), as informações em cada mensagem terão que ser estruturadas e adaptadas às necessidades do grupo alvo dos leitores, ouvintes e espectadores pretendidos, para que possa proporcionar clareza, ênfase e unidade ao processo de comunicação. No caso do público com deficiência auditiva, Santos (2018) aponta que a preparação de arquivos com roteiros imagéticos tem por objetivo “explorar o uso de imagens como meio de conduzir a aula de História, considerando a proeminência do sentido da visão pelos sujeitos surdos” (SANTOS, 2018, p. 21).

Considerando a relação sógnica atribuída à linguagem, Coutinho (2008) afirma que palavras e imagens são signos e, como tal, representam, estão no lugar de algo. A imagem pictórica é, portanto, uma representação que remete à aparência ou à estrutura de alguma coisa real ou

imaginada, sua adequação está relacionada ao propósito e circunstância de uso, assim, a linguagem visual pode ser usada para descrever, narrar, instruir, prover informação, persuadir, entreter, resolver problemas (ou aprofundá-los), entre outros tantos modos de uso.

Coutinho (op. cit., 2008) e Twyman (2002) categorizam a linguagem pictórica como:

- imagens baseadas na observação – anotações de memória das sensações visuais abstraídas das coisas observadas;
- imagens baseadas em um conceito – construídas cuidadosamente, apresentam menor ambiguidade;
- imagens sinóticas (ou sinópticas) – representações simples do ambiente, uma visão geral do todo;
- imagens compostas por unidades distintas que se complementam, tornando-se eficientes em determinadas circunstâncias, tais como as imagens presentes em manuais de uso e de montagem.

Essas categorias servem para auxiliar na classificação da linguagem pictórica, contudo, não apresentam aspectos estanques, de modo que uma mesma imagem pode abranger uma ou mais destas características e, conseqüentemente, ser classificada em distintas categorias. No exemplo ora apresentado, de uma aula sobre a formação do ensino de Design na Escola Bauhaus, a imagem do cotidiano da escola (como a fotografia apresentada na figura 3) se classifica como baseada em observação, conceitual e sinótica ao mesmo tempo.

Percebeu-se, nessa experiência, que o uso da linguagem pictórica através de esquemas gráficos, como diagramas, infográficos e quadros sinóticos (figura 4), estimula de maneira significativa o processo cognitivo das pessoas surdas, pois esses meios possibilitam uma visão integradora dos contextos e permitem maior identificação das aplicabilidades e impactos dos conceitos sociais, econômicos e culturais ao longo da história.



Figura 4: Uso de quadros sinóticos, infográficos e diagramas

Fonte: os autores

A imagem narrativa aqui apontada é aquela que passa a ser assimilada pelo vocabulário e pistas visuais que o leitor identifica e interpreta, podendo deixar de ser compreendida em sua totalidade quando o material fornecido não oferece elementos (verbais e pictóricos) que transportem o leitor para o período ou outras questões relevantes acerca do enredo/tema histórico estudado.

Em vista disso, Cardoso reforça a importância da imagem no ensino de História do Design: “a fecundidade entre o verbal e o visual é uma das características que distinguem o Design como área de conhecimento. Ao contrário de outros tipos de história, em que as imagens podem servir apenas de ilustração ou ponto de apoio para o texto, o argumento iconográfico deve ser entendido aqui como tão significativo quanto o escrito” (CARDOSO, 2008, p. 19).

No processo de avaliação, adotou-se o método de preparação de trabalhos práticos, nos quais os alunos desenvolviam cartazes, diagramações de matérias de revistas e infográficos sobre os temas previamente estabelecidos ou selecionados por eles próprios. Essa abordagem permitiu aos professores identificar os diferentes modos de compreensão dos alunos em relação aos assuntos discutidos em sala de aula, assim como as inferências que eles faziam sobre esses temas e fatos históricos.

Os trabalhos realizados pelos discentes reforçam essa questão ao se apresentarem baseados predominantemente no uso de imagens. Neles se percebe que a apropriação da escrita difere do elaborado pelos ouvintes, adotando um “sistema visuomanual” em substituição ao “sistema oral-auditivo” dos ouvintes (SILVA, 2001, p. 48). Desse modo, tanto a escrita quanto a construção de diálogo desenvolvidas pelos discentes surdos correspondem à apreensão de uma segunda língua em modalidade distinta à sua primeira língua, a Libras, razão pela qual apresentam aspectos lexicais e gramaticais distintos dos conhecidos e utilizados pelas pessoas sem deficiência e elaboram etapas diferentes de interação, da construção de hipóteses e do estabelecimento de relações de significação.

Na ocasião da apresentação de um seminário, por exemplo, a comunicação entre o aluno surdo e os ouvintes se deu por meio da contribuição do intérprete especialista em Libras, que passou a atuar como tradutor, elucidando e construindo o argumento a partir dos sinais executados pelo aluno (figura 5).



Figura 5: Apresentação realizada por discente surdo

Fonte: os autores

Essa forma de trabalho avaliativo proporcionou uma melhor compreensão do progresso individual de cada aluno, bem como uma avaliação mais holística de suas habilidades de pesquisa, criatividade e comunicação. Além disso, os trabalhos práticos incentivaram a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem e promoveram um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e engajador.

A visualidade é fundamental no ensino de história, pois complementa o texto escrito e fortalece a conexão emocional e cognitiva com o conteúdo histórico, estimulando os sentidos dos alunos, contextualizando os eventos históricos, auxiliando o estabelecimento de conexões entre períodos históricos, despertando empatia pelos temas e ofertando acesso a diferentes fontes.

A humanização das imagens, para além da disposição de registros dos objetos e peças gráficas notoriamente reconhecidos como ícones do design, tende a despertar a empatia dos alunos pelos temas, levando, ocasionalmente, esses alunos a desenvolverem trabalhos sobre os designers, sua formação, aspectos socioculturais que os afetaram e suas contribuições, como se pode observar nos trabalhos da discente com perda auditiva unilateral, desenvolvidos em parceria com uma colega sem deficiência (figura 6).



Figura 6: Trabalho de História do Design, Tema: Otti Berger
Fonte: Mesquita e Silva, 2022.

O propósito deste relato é destacar a importância de fazer ajustes no preparo e na condução das aulas para alunos com deficiência auditiva, mesmo quando a instituição conta com intérpretes profissionais de Libras. No campo do Design, o uso abrangente de recursos visuais é comum, e aproveitar esse repertório imagético é uma estratégia eficaz.

Ao selecionar cuidadosamente imagens e associá-las sempre que possível à exposição de produtos, vídeos e outros tipos de documentos, além dos materiais que se baseiam principalmente em informações verbais, será possível promover adaptações que permitam que os estudantes surdos desenvolvam uma consciência histórica mais completa. Essas adaptações não apenas auxiliarão os alunos a atribuir significados aos eventos históricos, mas também os levarão a refletir sobre como as transformações do presente têm raízes no passado e moldarão o futuro.

Portanto, é fundamental reconhecer o potencial das imagens e outros recursos visuais como ferramentas valiosas no ensino inclusivo, garantindo que os alunos surdos tenham acesso a

informações históricas de maneira equitativa e enriquecedora. Essas adaptações permitirão que eles se engajem plenamente na disciplina de história, bem como em quaisquer outras disciplinas, e desenvolvam uma compreensão abrangente do mundo ao seu redor.

Considerações finais

A aprendizagem corresponde a um processo temporal espacialmente amplo e difuso que se inscreve em outro processo, também amplo e diversificado, de socialização, levando a pessoa surda a se deparar com situações nas quais os modelos tradicionais de aprendizagem não apresentam um programa, nem conteúdos, nem estratégias inclusivas.

Um grande desafio do design na atualidade é ser desenvolvido em uma esfera de atuação que compreenda a complexidade e diversidade das pessoas que vivem a realidade deste tempo, e pensa-se, assim, que a busca para a melhoria real da qualidade de vida se configura como uma das possibilidades que o design pode contribuir, indo ao encontro de soluções para os problemas sociais contemporâneos, em que um dos aspectos mais proeminentes e, também, complexos, é a inclusão.

A experiência aqui relatada situou-se entre o Design para a Educação, Design Inclusivo e Design da Informação, pautando-se no exercício de práticas e metodologias de desenvolvimento do produto informacional direcionado a fins educacionais inclusivos e se configurando em um processo delineado por descobertas e experimentações, de envolvimento com os sujeitos, de cocriação para que pudesse contribuir no ensino de História do Design para alunos surdos.

O design sempre esteve comprometido com questões que envolvem a vida social, seja atuando como instrumento de comunicação, configuração ou agente de solução; neste caso, fazendo com que a configuração das aulas possibilitasse aos alunos surdos a compreensão do argumento visual e de sua reflexão como ferramenta de estudo. A apresentação das aulas como roteiros imagéticos permitiu aos envolvidos o reconhecimento de que quando a compreensão prevalece sobre a memorização, a construção do conhecimento histórico se torna um processo que envolve e respeita suas vivências e especificidades, removendo, assim, as inibições causadas pelo frequente sentimento de abandono que permeia o universo das pessoas com deficiência.

Referências

- BRASIL. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 25 de abril de 2002.
- BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 7 de julho de 2015.
- BRUNO, Marilda M. G. **Educação infantil, saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização**. [4. ed.] Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- CANABARRO, Ivo dos S. **Teoria e Métodos da História**. Vol. I. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.
- CARDOSO, Rafael. **Uma introdução à história do Design**. São Paulo: Blucher, 2008.
- COUTINHO, Solange. Variáveis da Linguagem Gráfica. *In: Notas de aula*. Trabalho não publicado: UFPE, 2008.



EDWARDS, R. L. *Pecha Kucha in the classroom: tips and strategies for better presentations. Remixing the Humanities*, nov. 2012. Disponível em <https://remixhumanities.wordpress.com/2010/11/03/pecha-kucha-in-the-classroom-tips-and-strategies-for-better-presentations/> Acesso em: 13 jun. 2023.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina C. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FRUTIGER, Adrian. **Sinais e Símbolos: desenho, projeto e significação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa E. Uma escola para todos: o mote da inclusão. In: STOBBAUS, C.; MOSQUERA, J. (org.). **Educação especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: PUCRS, p. 27-40, 2003.

MESQUITA, G.; SILVA, L. **Otti Berger**, Seminário de História do Design, Universidade Federal do Maranhão, 2022.

PETTERSON, R. **Information Design 2**. Text Design. Tullinge: Institute for Infology, 2013.

MEGGS, Philip. B.; PURVIS, Alston. **História do Design Gráfico**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

QUIXABA, Maria Nilza O. **A inclusão na Educação: humanizar para educar melhor**. São Paulo: Paulinas, 2015.

SANTOS, Martinha Clarete D. **Uma escola inclusiva: discurso de um coletivo singular**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas: Brasil, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/333329>. Acesso em: 6 jun. 2022.

SANTOS, Martinha Clarete D. Educação especial e inclusão: por uma perspectiva universal. **Revista Retratos da Escola**, v. 7, nº 13, p. 277-289, 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/305>. Acesso em: 2 mar. 2023.

SANTOS, Paulo J. A. **Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro: Brasil. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190874>. Acesso em: 15 fev. 2023.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

TWYMAN, Michael. *A schema for study of Graphic Language*. In: KOLLERS, P. A.; WROSTAD, M. E. (eds). **The Processing of Visible Language**. Nova York: Plenum, 1979. p. 117-150.

TWYMAN, Michael. *Futher thoughts on a schema for describing graphic language*. In: 1st **International Conference on Typography and Visual Communication**. Greece, 2002.

Sobre o autores

Márcio James Soares Guimarães

Professor adjunto no Departamento de Desenho e Tecnologia – DEDET da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, é líder do Grupo de Pesquisa Tato Ativo: Design Inclusivo (CNPq/UFMA) e membro do Grupo de Pesquisa Design Contemporâneo: sistemas, objetos, cultura, nos quais desenvolve estudos em Design Inclusivo, Design para a Educação e História do Design. É doutor e mestre em Design e graduado em Desenho Industrial.



Cristina Portugal

Professora, pesquisadora, designer e editora. Tem uma vasta experiência acadêmica e completou três PostDocs, um deles, na prestigiosa School of Communication do Royal College of Art, em Londres. Seu trabalho foi reconhecido com a Bolsa de Produtividade em Pesquisa Pq do CNPq. Atua como professora colaboradora do PPG Design da FAAC/UNESP. É membro do Diretório do Grupo de Pesquisa Design Contemporâneo, UNESP e Tato Ativo, UFMA.

Mônica Moura

Professora assistente do Departamento de Design da UNESP - Universidade Estadual Paulista - da Graduação e da Pós-Graduação, é coordenadora do curso de graduação e do Laboratório e Grupo de Pesquisa Design Contemporâneo, possui pós-doutorados em Design na PUC-RJ/Brasil e na Universidade do Minho (UMINHO)/Portugal, é doutora e mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP e graduada em Educação Artística e Artes Visuais.