



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ISRAEL QUEIROZ DE LIMA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE ESCRITA DE SINAIS
NOS CURSOS DE LETRAS-LIBRAS NA REGIÃO NORTE DO BRASIL**

RIO BRANCO

2022

ISRAEL QUEIROZ DE LIMA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE ESCRITA DE SINAIS
NOS CURSOS DE LETRAS-LIBRAS NA REGIÃO NORTE DO BRASIL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa

RIO BRANCO

2022

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

- L732f Lima, Israel Queiroz de, 1977 -
Formação de professores(as) de escrita de sinais nos cursos de Letras –
Libras na região norte do Brasil/ Israel Queiroz de; Orientador: Dr. Alexandre
Melo de Sousa. -2022.
140 f.: il.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-
Graduação Mestrado em Educação, Rio Branco, 2022.
Inclui referências bibliográficas e apêndice.
1. Formação de professores. 2. Escrita de sinais. 3. Letras Libras. I. Sousa,
Alexandre Melo de. (Orientador). II. Título.

CDD: 370

Israel Queiroz de Lima

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE ESCRITA DE SINAIS
NOS CURSOS DE LETRAS-LIBRAS NA REGIÃO NORTE DO BRASIL**

O presente trabalho em nível mestrado foi avaliado e aprovado em 19 de maio de 2022, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

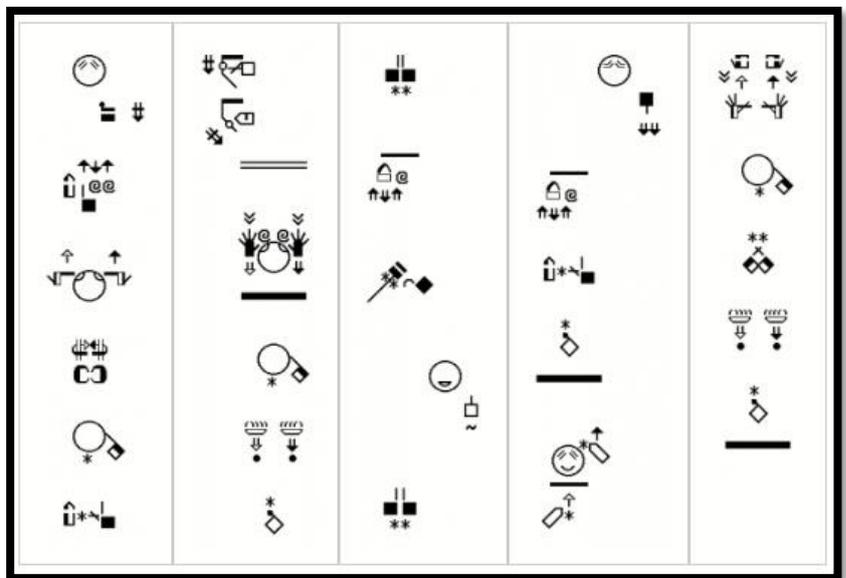
Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa
Orientador – Universidade Federal do Acre

Profa. Dra. Ademácia Lopes de Oliveira Costa
Examinador Interno – Universidade Federal do Acre

Profa. Dra. Sara Moitinho da Silva
Examinador Externo – Instituto Nacional de Educação de Surdos

Rio Branco

2022



Este trabalho é dedicado à comunidade surda de Rio Branco, Acre, que me acolheram e se fizeram presentes em muitos momentos bons e ruins de minha vida. Obrigado pelo acolhimento surdo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a minha mãe (*in memoriam*) que sempre demonstrava por meio de carinho, uma grande gratidão pelos surdos da comunidade de Rio Branco, por me apoiar e contribuir com minha formação.

Ao meu esposo, João Renato dos Santos Junior (surdo), que também é meu companheiro profissional de trabalho – Professor de Libras – também é meu companheiro de estudo no mestrado acadêmico no Programa de Pós-graduação em Educação da UFAC.

Às minhas irmãs e sobrinhas, que sempre torceram e acreditaram em mim.

Ao Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa, pelas orientações, pela convivência, por ser um profissional ímpar, por fazer seu trabalho com zelo e ética e por ser referência para muitos discentes e para colegas de profissão.

À Profa. Dra. Rosane Garcia, Vice-coordenadora do Curso de Licenciatura em Letras-Libras, que ministra também as disciplinas de TCC I e TCC II, por filtrar novas pesquisas científicas que podem ser conduzidas como projetos para o ingresso em Programas de Pós-graduações da UFAC, e por promover os estudos acadêmicos dos discentes surdos e não-surdos.

À Banca Examinadora, Prof. Alexandre Melo de Sousa, a Profa. Dra. Ademarcia Lopes de Oliveira Costa, a Profa. Dra. Sara Moitinho da Silva, que apresentaram contribuições muito importantes para a conclusão desta pesquisa.

À coordenadora do PPGE, da UFAC, Profa. Dra. Lúcia de Fátima Melo, que conduziu e nos orientou sobre os documentos e informações necessárias para que pudéssemos concluir o Mestrado em Educação dentro do prazo.

Aos participantes e às instituições que contribuíram com esta pesquisa que, sem eles o desenvolvimento deste trabalho não seria possível.

A todos os docentes do PPGE/UFAC que, de forma direta ou indireta, contribuíram com o fazer pedagógico e com as orientações sobre a formação de professores, em especial por acreditarem na formação dos professores de Escrita de Sinais.

Aos colegas surdos e não-surdos da turma 2020-2022, em especial, a Ozana Costa de Oliveira, por ter se disponibilizado para sanar meus questionamentos fora de sala de aula.

A história pode ser dividida em antes e depois da escrita. Sua origem é um mistério. Diferentes civilizações utilizam diversas formas e artifícios para escrever suas mensagens. Seu desenvolvimento se deu ao longo de muitos séculos até chegar à imprensa. E desde então tem se desenvolvido cada vez mais.

(BARRETO; BARRETO, 2015)

RESUMO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), a língua das comunidades surdas do Brasil, constitui-se como uma marca línguio-identitária e como meio para as manifestações culturais do povo surdo que são produzidas pelas mãos e compreendida pela visão. A língua de sinais, portanto, faz parte da identidade e história das pessoas surdas. Ela possui registros gráficos – as Escritas de Sinais (ES) – necessários para a documentação de suas histórias, descobertas, narrativas, publicações científicas, etc. Na formação em Letras-Libras, um dos componentes exigidos é a Escrita de Sinais. Na presente pesquisa, partimos do seguinte problema: como se deu a formação dos professores que lecionam o componente curricular Escrita de Sinais nos cursos de Letras-Libras da Região Norte do Brasil? Portanto, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar como se deu a formação dos professores de Escrita de Sinais que atuam nas Licenciaturas em Letras-Libras da Região Norte do Brasil. A abordagem escolhida foi a qualitativa, de natureza básica, cujos objetivos são delineados a partir da visão explicativa, numa perspectiva crítica dos dados, tomando como base a legislação brasileira (BRASIL, 1996; 2002; 2005; 2015); além de Barreto e Barreto (2015); Leão (2019); Stumpf e Linhares (2021). Os procedimentos se pautam na análise documental e de campo, por meio da análise de ementas de Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e de entrevistas semiestruturadas. Os participantes foram três (03) professores surdos e dois (02) não-surdos, todos com formação em Letras-Libras, de cinco universidades da Região Norte do Brasil: Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal de Tocantins (UFT), Universidade Estadual do Pará (UEPA), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e Universidade Federal Rural do Amazonas (UFRA). As análises mostraram que há variação nas ementas dos cursos em vários aspectos, como: nomenclatura, carga-horária, conteúdo e *status* (obrigatório/optativo). As entrevistas mostraram que houve variação quanto à formação complementar já que 3 participantes possuem Mestrado e 2 possuem Especialização. Eles ressaltaram, quanto à formação em ES na graduação e no Ensino Básico, por se tratar não somente de um elemento linguístico, mas de fundamental importância cultural e social. Recorremos a Saviani (2009), que trata de dois modelos distintos durante a formação de professores: a) modelos dos conteúdos culturais-cognitivos e b) modelo pedagógico-didático, os quais se contrapõem durante as formações docentes nas Instituições de Ensino Superior (IES). Durante a análise, observou-se que o modelo que predominou foi o “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos”, já que o segundo modelo teve interferências, variações que não contribuíram para o preparo pedagógico durante a formação de professor. No que se refere aos modelos tradicionais durante a formação de professores, observou-se, tendo como base Contreras (2002), que o modelo de professor predominante identificado foi o técnico em detrimento ao professor reflexivo e ao intelectual crítico. Conclui-se que a inconformidade e a imprevisão apontaram para reflexões durante a formação dos entrevistados, desde uma padronização entre os PPC, que contribuíram de forma eficaz para a formação docente que visa uma transformação social, e para uma emancipação coletiva da sociedade.

Palavras-chave: Formação de Professores. Escrita de Sinais. Letras Libras. Região Norte.

ABSTRACT

The Brazilian Sign Language (Libras), the language of the deaf communities in Brazil, is constituted as a linguistic-identity mark and as a means for the cultural manifestations of the deaf people that are produced by the hands and understood by the vision. Sign language, therefore, is part of the identity, history of deaf people. Sign languages have graphic records – the Sign Writings (ES) – necessary for the documentation of their histories, discoveries, narratives, scientific publications, etc. In training in Libras, one of the required components is Sign Writing. In the present research, we start from the following problem: how was the training of teachers who teach the subject Sign Writing in Letras Libras courses in the Northern Region of Brazil? From this problem, the research had as a general objective: to analyze how the training of Sign Writing teachers who work in the Licentiate in Letters Libras in the Northern Region of Brazil took place. This research has a qualitative approach, of a basic nature, whose objectives are outlined from the explanatory view, in a critical perspective of the data, based on Brazilian legislation (BRASIL, 1996; 2002; 2005; 2015); in addition to Barreto and Barreto (2015); Lion (2019); Stumpf and Linhares (2021). The procedures are based on documental and field analysis, through the analysis of syllabus of Pedagogical Course Projects (PPC) and semi-structured interviews. The participants were three (03) deaf and two (02) non-deaf professors from 5 universities located in the North Region of Brazil: Federal University of Rondônia (UNIR), Federal University of Tocantins (UFT), State University of Pará (UEPA), Federal University of Amapá (UNIFAP) and Federal Rural University of Amazonas (UFRA). All participants have training in Letters Libras. The analyzes showed that there is variation in the course menus in several aspects: nomenclature, workload, content, status (mandatory/optional). The interviews showed that, in terms of initial training, all participants have a degree in Letras Libras, but there was variation in terms of additional training: 3 have a Master's degree and 2 have a Specialization. Still in the context of the interviews, we verified the importance that the participants highlighted regarding the formation in HE in graduation and in Basic Education, as it is not only a linguistic element, but also of fundamental cultural and social importance. To answer the central problem of this research, it was necessary to say, how the training of these teachers took place and for that, we turn to Saviani (2009), who deals with two distinct models during teacher training: a) models of cultural-cognitive content and b) pedagogical-didactic model, which are opposed during teacher training at HEIs. However, for the researcher, the relationship between such models during such training contributes to an expansion of teaching praxis, thus, during the analysis, it was observed that the model that predominated was the "model of cultural-cognitive content" since the second model there were interferences, variations that did not contribute to the pedagogical preparation during teacher training. With regard to traditional models during teacher training, it was observed during the analysis, based on Contreras (2002), that it presents three traditional models of teaching professionals: a) the teacher as a technician, b) the teacher as a reflective professional, c) the teacher's role as a critical intellectual. When analyzing the speeches of the participants, it was possible to identify that on the menus of the curricular component Escrita de Sinais, the predominance of the identified teacher model was the technician. In relation to the other models, we noticed during the analysis of the interviewees that the models predominated: reflective teacher and critical intellectual. It is then concluded that from the participants' speeches, the non-conformity, the unpredictability pointed to reflections during the training of the interviewees, from a standardization between the PPC, that contribute effectively to the teacher training that aims at a social transformation, and for a collective emancipation of society.

Keywords: Teacher Training. Sign Writing. Letras Libras. North Region.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Simbolo da marca.....	30
Figura 2 -	Transversalidade da modalidade da educação especial.....	39
Figura 3 -	Metas de acesso à educação.....	47
Figura 4 -	Libras em Contexto.....	58
Figura 5 -	Notação Mimographie.....	73
Figura 6 -	Notação de Stokoe.....	73
Figura 7 -	<i>Hamburg Notation System</i>	74
Figura 8 -	Sistema D'sign	74
Figura 9 -	Notação de Françoise Neve.....	75
Figura 10 -	EliS.....	75
Figura 11 -	<i>SignWriting</i>	76
Figura 12 -	Geografia dos cursos Letras-Libras: Escrita de Sinais.....	80
Figura 13 -	Escrita de Sinais nas Instituições da Região Norte.....	94
Figura 14 -	Carga horária da Escrita de Sinais nas Instituições da Região Norte.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Semelhanças e diferenças entre a Resolução nº 2/2015 e a Resolução nº 2/2019.....	34
Quadro 2 - Escrita de Sinais nas instituições da Região Norte.....	80
Quadro 3 - Organização para a execução das entrevistas.....	88
Quadro 4 - Roteiro das entrevistas.....	90
Quadro 5 - Normas para a transcrição de textos orais para textos escritos.....	92
Quadro 6 - Carga horária da Escrita de Sinais.....	96
Quadro 7 - Disciplinas obrigatórias e optativas.....	100
Quadro 8 - Disciplinas de Escrita de Sinais por período.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CF	Constituição Federal
CAS	Centro de Formação de Profissionais e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEES	Centro Estadual de Educação de Surdos
CEN	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Coronavírus SARS-COV-2
EaD	Ensino a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELS	Escrita de Língua de Sinais
ELiS	Escrita da Língua de Sinais
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
ES	Escrita de Sinais
ETC	Entre Outras Coisas
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LO	Língua Oral
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua de Sinais
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LSF	Língua de Sinais Francesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NDE	Núcleo Estruturante Docente
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCD	Pessoas com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE	Plano de Desenvolvimento de Ensino
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PTILS	Profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras
PSLS	Português como Segunda Língua para Surdos
SEAD	Secretaria de Educação a Distância
SEE	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEL	Sistema de Escrita para a Língua de Sinais
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SW	<i>SignWriting</i>
TE	Transferência Espacial
TI	Transferência de Incorporação
TL	Transferência de Localização
TTF	Transferência de Tamanho e Forma
TM	Transferência de Movimento
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSC	Universidade Federal de Florianópolis
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNINORTE	União Educacional do Norte
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCRITA DE SINAIS NO BRASIL: CONCEITOS, POLÍTICAS E ENSINO.....	24
1.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS NO BRASIL.....	24
1.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E O CAMINHO PARA A FORMAÇÃO EM ESCRITA DE SINAIS.....	28
1.2.1 Formação do instrutor e do professor de Libras da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado.....	35
1.2.2 Política linguística a favor da formação de professores de Escrita de Sinais.....	48
1.2.3 A formação de professores de surdos e políticas públicas de inclusão...	55
1.2.4 Educação de surdos: filosofias educacionais - Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo.....	63
1.2.4.1 <i>Oralista</i>	63
1.2.4.2 <i>Comunicação Total</i>	63
1.2.4.3 <i>Bilinguismo</i>	64
2 ESCRITA DE SINAIS: ELEMENTO LINGUÍSTICO-CULTURAL....	67
2.1 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS.....	67
2.2 CULTURA SURDA	69
2.3 SISTEMAS DE ESCRITA DE SINAIS	71
2.4 ESCRITA DE SINAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	77
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	82
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	82
3.2 PESQUISA DE CAMPO.....	85
3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	88
3.4 A COLETA DOS DADOS.....	88
3.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	92
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	94
4.1 ANÁLISE DAS EMENTAS DO COMPONENTE CURRICULAR ESCRITA DE SINAIS.....	94
4.1.1 Quantitativo de disciplinas de Escrita de Sinais.....	94
4.1.2 Carga horária individual e total da Escrita de Sinais.....	95
4.1.3 Componentes curriculares obrigatórios e/ou optativos.....	99
4.1.4 Ofertas de disciplinas de Escrita de Sinais distribuídas por períodos/semestres.....	101
4.1.5 Sequência do componente curricular (Escritas de Sinais).	103
4.1.6 Nomenclatura do componente curricular Escrita de Sinais.....	103
4.1.7 Aspectos específicos descritivos das ementas dos PPC dos cursos de Letras-Libras da Região Norte.....	104
4.1.8 Aspectos gerais da escrita para os específicos da Escrita de Sinais.....	105
4.1.9 Escrita de Sinais como elemento da cultura surda.....	106

4.1.10	Sistemas de Escritas de Sinais dos Cursos de Letras-Libras.....	107
4.1.11	Registro gráfico da Libras com o ensino.....	108
4.1.12	Letramento a partir da Escrita de Sinais.....	109
4.2	ANÁLISE DAS FALAS DOS PARTICIPANTES SURDOS E NÃO-SURDOS DA PESQUISA.....	110
4.2.1	Formação Superior.....	110
4.2.2	Tempo de atuação como professor de Escrita de Sinais.....	113
4.2.3	Experiências com o componente curricular em Escrita de Sinais.....	115
4.2.4	Dificuldades e diferenças de aprendizagem entre os discentes dos cursos em Letras Libras.....	115
4.2.5	Relevância dada da Escrita de Sinais durante a formação do professor de Libras e para a formação escolarizada do educando surdo na Educação Básica.....	116
4.2.6	Relevância dada da Escrita de Sinais durante a formação dos alunos surdos durante o processo de escolarização na Educação Básica.....	117
4.2.7	Quantitativo de sistemas de escritas para a Libras nas IES.....	118
4.2.8	Sistemas usados nas aulas de Escrita de Sinais.....	119
4.2.9	Informações complementares sobre a Escrita de Sinais.....	120
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
	REFERÊNCIAS.....	127
	APÊNDICES.....	133

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desenvolver uma pesquisa sobre a formação de professores de Escrita de Sinais (ES) tem um significado especial para mim. A minha experiência na educação de surdos começou durante a graduação em Letras Vernácula, em 2004, na Faculdade União Educacional do Norte (UNINORTE), quando, durante uma atividade de extensão, tive a oportunidade de participar de uma oficina de Sinais Básico da Libras. Aquele momento despertou em mim um grande interesse em conhecer mais sobre essa língua e sobre a cultura inerente a ela e aos surdos.

Logo em seguida, em 2005, me inscrevi em um curso de Libras que foi oferecido pela Igreja Católica, onde aprendi alguns sinais em forma de categorias, como: frutas, cores, animais, números, material de escola, de família, etc. Naquele contexto, algumas inquietações surgiram, especialmente sobre como transmitir aos surdos informações mais complexas e que são tão necessárias nas interações sociais.

Em julho de 2006, em contato com a escola de surdos Centro Estadual de Educação de Surdos (CEES) expressei minhas expectativas em aprender mais sobre o universo da Libras, por ter participado de oficinas na Graduação e feito um curso de Libras. Assim, prossegui por cinco meses na instituição de ensino de surdos e, aos poucos, fui, a partir do contato com os surdos, conhecendo e imergindo no estudo da Libras e, conseqüentemente, no universo social e cultural dos surdos. As interações diretas com os surdos, de diferentes idades, com os instrutores de Libras, foram fundamentais para criar um vínculo com aquele universo, o que me motivou a aprender a língua de maneira mais minuciosa. Dali em diante, aproveitei todas as oportunidades para fazer cursos de aprofundamento na Libras e na educação de surdos.

Enquanto “amigo da escola”, percebi que a maioria dos professores não davam aula em Libras, mas por meio da voz ou voz associada aos gestos, fazendo pouco uso dos sinais. Isso gerou em mim uma inquietude sobre a atuação dos professores da escola de surdos. Os poucos professores sinalizadores me ensinaram o quê e como deveria fazer para contribuir de forma positiva com a educação de surdos e eles foram enfáticos em dizer: “Viva a comunidade surda... aprenda com eles... conheça a cultura surda.”

Antes de buscar formação institucionalizada, tive o prazer e a honra de fazer amizade com pessoas surdas e fui apresentado a outros surdos ativos e à liderança na comunidade surda. Por causa disso, minha aprendizagem de Libras como segunda língua se confunde com a aquisição de língua natural por ter vivido com as pessoas surdas da comunidade de Rio Branco, Acre.

Em 2007, fui convidado e contratado como professor substituto na escola de surdos CEES, sem ter ainda formação superior completa. Assim, depois de contrato assinado, pertencendo à escola de surdos, fui cedido para o Centro de Formação de Profissionais e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS/AC), local onde passei a prestar serviço de tradução e interpretação de Libras/Português para as pessoas surdas que precisavam de um profissional que oferecesse conforto e apoio linguístico em instituições públicas, privadas e concessionárias.

Foi um momento decisivo na minha formação pessoal, pois passei a aprender ainda mais os sinais em contextos, a compreender melhor o que os surdos sinalizavam, e aprendi sinais específicos pela necessidade de interpretar em diferentes situações sociais, como: congressos, seminários, palestras, substituição de intérpretes em sala de aula, interpretação jurídica, interpretação em hospitais – cirurgias, maternidade, saúde do homem e da mulher, em delegacias, presídio, etc. Em todos os espaços onde os surdos estavam presentes, eu também estive e aprendi muito com eles.

Em 2008, fiz o processo seletivo substituto para ser intérprete do CAS, fui aprovado e atuei nesta instituição até o mês de junho de 2012. O CAS teve uma grande importância durante a minha trajetória, já que foi nessa instituição que comecei a atuar como formador em cursos, a saber:

- a) Curso de Libras para pais não-surdos analfabetos;
- b) Cursos de formação continuada e em exercício para Profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras/Português;
- c) Orientador de professores que atuavam nas Salas de Recursos Multifuncionais;
- d) Curso de musicalidade para intérpretes de Libras e para surdos;
- e) Curso de Libras em município do Acre;
- f) Orientações metodológicas para professores de Atendimento Educacional Especializado em município do Acre.

As formações oferecidas pelo CAS contavam com professores surdos e não-surdos de importância nacional, como Paulo André Martins de Bulhões e Elaine Maria de Lima Bulhões – ambos irmãos surdos; Profa. Dra. Sandra Patrícia Faria do Nascimento – não-surda da Universidade de Brasília (UNB); Profa. Ma. Shirley Vilhalva – Surda do CAS de Mato Grosso do Sul; Profa. Dra. Tânia Amaral Felipe – não-surda aposentada pela Universidade de Pernambuco; e Profa. Dra. Maria Cristina da Cunha Pereira – não-surda da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP).

Desse modo, a convivência na comunidade surda de Rio Branco e as formações das quais participei contribuíram muito com a formação da minha identidade profissional. O

momento especial se deu em 2010, quando houve um processo seletivo na UFAC para o quadro efetivo de professor de Libras. Tomei posse em 2012 e percebi, naquele momento, o quanto poderia contribuir com a educação de surdos da minha cidade e com a valorização da língua e da comunidade surda. A UFAC é a única universidade pública do Estado e é referência na formação de professores da Educação Básica.

Ao atuar na UFAC, houve outro momento que foi decisivo em meu percurso profissional: a criação do curso de Letras-Libras, que foi possível a partir do *Programa Viver sem Limites*, por meio do Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Esse programa valorizou o protagonismo e as escolhas dos brasileiros com e sem deficiência. Uma dessas escolhas foi a formação adequada em graduação na área de Letras-Libras ofertada pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) pelo Brasil.

A comissão para criação do curso foi formada em 2013, e tive a oportunidade de fazer parte dela. Era a primeira vez que participava da elaboração de um PPC. Muitos estudos e reuniões foram realizadas para a criação do curso, para pensar sobre o perfil do egresso e para construir a estrutura curricular do curso. Entre tantas descobertas, lembro-me de, ao analisar outros PPC de instituições superiores, me deparar com os componentes: Escrita de Sinais. Até aquele momento, nem sabia que os sinais em Libras poderiam ser grafados! Os estudos das ementas e das referências bibliográficas constituíram oportunidades de aprendizagem e de crescimento profissional. Ao PPC de Letras-Libras da UFAC, propomos a inclusão de duas disciplinas de Escrita de Sinais.

Em 2014, o curso de licenciatura em Letras-Libras deu início a sua primeira turma. Naquela oportunidade, fui escolhido como Coordenador do curso. Era um desafio que estava em minhas mãos. Com relação à disciplina de ES, uma professora não-surda ministrou, pela primeira vez, os dois componentes curriculares, por ter formação complementar na área.

No 2º semestre letivo de 2015, fui lotado nas disciplinas de ES. Estava diante de um novo desafio, uma vez que não tinha conhecimento das regras de registros gráficos das Línguas de Sinais (LS). Passei a estudar firmemente e a buscar orientações nos manuais de base na área. Certamente, o conhecimento da língua foi fundamental para o mergulho na grafia da Libras. Até os dias atuais, tive várias oportunidades de ministrar esses componentes curriculares, aprendendo muito e descobrindo novos horizontes.

Para lecionar a disciplina de ES, adotei como material de base a obra *Escrita de Sinais sem Mistério* (Vol. 2), de Barreto e Barreto (2015 - versão atualizada). Fiz leitura do material, tive que aprender como escrever o registro escrito dos sinais, conforme o passo a passo que a obra apresenta. Além desse material, selecionei publicações científicas e também por meio de

sites de busca, pesquisei textos que auxiliassem a compreensão sobre a ES. Fiquei surpreso ao descobrir que os livros eram poucos, que as publicações sobre tal temática eram escassas e que os artigos que lia tratavam basicamente do mesmo assunto.

Na época, fiz busca de material de base na biblioteca da Universidade Federal de Florianópolis (UFSC), onde há material digital disponibilizado na aba eixo de formação específica que trata das disciplinas *Escritas de Sinais I, II e III*. Estes materiais serviram de suporte ao estudo para compreender mais sobre o campo de conhecimento.¹

Ministrando as disciplinas *Escrita de Sinais I e II*, entre 2015 a 2020, alguns questionamentos me acompanharam durante este período, especialmente por tomar minha própria experiência. Uma vez que o componente *Escrito de Sinais* é próprio dos cursos de Licenciatura em Letras-Libras, cheguei ao seguinte problema: como se deu a formação dos professores que lecionam o componente curricular Escrita de Sinais nos cursos de Letras-Libras da Região Norte do Brasil? Portanto, com base nessa questão, a presente pesquisa pretende analisar como se deu a formação dos professores de Escrita de Sinais que atuam nas Licenciaturas em Letras Libras da região Norte do Brasil.

Além desse objetivo maior, pretendemos também, como objetivos específicos, os seguintes:

- a) descrever as ementas dos componentes curriculares Escrita de Sinais, constantes nos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) das instituições selecionadas;
- b) verificar sobre a importância da Escrita de Sinais na formação de professores de Libras e para os alunos surdos da Educação Básica;
- c) relacionar a formação em Escrita de Sinais e sua importância para o letramento da pessoa surda e a valorização da cultura e identidade surda.

Nesse sentido, este estudo apresenta contribuições tanto na esfera acadêmico-científica, quanto sociocultural. No primeiro caso, trata-se de uma pesquisa inédita situada no campo da formação de professores em ES – estudo ainda sem precedentes no Brasil. Como será vista na revisão de literatura, as pesquisas se detêm em aspectos de ordem estrutural, aplicada ao ensino, e contrastiva entre a escrita da Língua Portuguesa (LP) e a escrita da Libras. No nosso caso, o objetivo está centrado na formação dos docentes, das universidades da Região Norte que ensinam o referido componente curricular nas suas respectivas instituições de ensino.

¹ Letras-Libras, coleção: eixo de formação específica. Disponível em: <https://Libras.ufsc.br/old/public/colecaolettrasLibras/eixoformacaoespecifica>. Acesso em: 8 de maio de 2022.

No que se refere às contribuições socioculturais, o presente estudo põe em relevo aspectos inerentes ao povo surdo, de modo especial, à sua língua e à sua cultura. Tratar da ES é imprimir a valorização e o reconhecimento de uma língua cuja comunidade de fala passou (e passa) por eventos de opressão, desvalorização, diminuição e apagamento de sua história. A memória carece de registros para que se mantenha viva. Uma língua precisa de seus métodos de registro gráfico para que os eventos comunicativos sejam documentados. Daí, tratar da formação de professores de ES é uma forma de enaltecer e de destacar a importância desses profissionais no âmbito da formação de professores de Libras. Neste estudo, alguns conceitos basilares foram necessários: formação docente, sujeito surdo, comunidade surda, cultura surda, LS e ES.

Canário (1998) corrobora com Marcelo García (1999), pois ambos entendem a formação de professores como aspecto singular, complexo e necessário que passa por transformações no decorrer da história – mudanças constantes – a fim de melhorar o que tange ao professor e, conseqüentemente, ao aluno.

Entende-se por *sujeito surdo*, a pessoa que compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, além de manifestar sua cultura por meio da língua sinalizada. (BRASIL, 2005). A *comunidade surda* compreende os próprios surdos, familiares, profissionais intérpretes e professores surdos e não-surdos que lutam por um mesmo objetivo (STROBEL, 2008). A cultura surda tem a ver com o modo com que os surdos compreendem o mundo por meio de sua experiência visual. Isso implica na definição das identidades surdas, além de ampliar a LS, os hábitos da comunidade surda, as crenças, os costumes do povo surdo, que tem como língua a Libras como modalidade visual-espacial (STROBEL, 2008).

A LS é a língua utilizada pela comunidade surda, que se caracteriza pela modalidade visual espacial para sua constituição estrutural e interacional. No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é entendida como forma de “comunicação e expressão, de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria.” (BRASIL, 2002).

A *Escrita de Sinais (SignWriting)* é um sistema de escrita para as LS que descreve todos os detalhes estruturais possíveis de uma língua de modalidade visual, além de ser um sistema de escrita internacional. Valerie Sutton criou, em 1972, um sistema de notação da dança denominado *DanceWriting*, que foi apresentado em uma escola de balé. Sutton era uma hábil notadora de movimentos corporais. Os pesquisadores surdos e não-surdos da Universidade de Copenhague, na Dinamarca, ficaram sabendo sobre tal sistema escrito e convidaram Sutton para escrever as sinalizações de surdos por meio de vídeos em 1974 (BARRETO; BARRETO, 201).

No âmbito pessoal, este estudo responde os anseios, dúvidas e questionamentos que eu e muitos professores de ES tiveram durante suas práxis, além de contribuir com o aspecto profissional docente, uma vez que este estudo contribui com reflexões sobre o processo de formação de docentes que atuam nos cursos de Letras-Libras da Região Norte do Brasil, podendo expandir para outras Regiões do país.

No âmbito acadêmico, esta pesquisa é sem precedentes, pois foram feitas buscas por trabalhos que tratassem da formação de professores de ES, porém, não obtive êxito em temáticas que pudesse contribuir com este estudo. Sendo assim, espera-se poder contribuir com os pesquisadores surdos, não-surdos, interessados na área.

Quanto ao âmbito social, tratar da ES é dar visibilidade a um dos elementos da cultura surda, no caso da grafia das LS, além de valorizar a cultura, a identidade e história do povo surdo. Todo ser humano carece de um sistema escrito, e o registro das LS deve receber atenção, valorização, respeito, divulgação e propagação, já que serve para: registrar a história e novos conhecimentos, além de registrar no papel/computador a LS que é de modalidade visual-espacial, para que deixem a outras gerações de surdos fatos literários, entre outros.

Nesse sentido, esta pesquisa é importante para a sociedade surda e não-surda porque, a partir de seus achados, irá valorizar a formação de professores das instituições selecionadas, ao propor avanços nas pesquisas na Região Norte e quiçá para as demais Regiões do país, além de apontar para a necessidade de refletir sobre o processo de formação de quem atua nas comunidades surdas por meio da prática apreendida na disciplina de ES.

Outro aspecto relevante é a atualidade do tema desta pesquisa tanto para os profissionais da área quanto para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) que, por meio das disciplinas ministradas, os professores e a coordenação contribuíram com questões teóricas aplicadas à prática durante o desenvolvimento, possibilitando a materialização desta pesquisa.

Inicialmente, foi realizada uma Revisão de Literatura com vistas a identificar os trabalhos acadêmicos nesta área. Em seguida, foi discutido a respeito das formações de professores de Libras (instrutor e professor surdo) e os caminhos para a formação de professores de Escrita de Sinais, além de ter tratado dos caminhos de formação dos professores de Educação Especial e do AEE e, sobretudo, a favor da formação de professores de Escrita de Sinais e da formação de professores de surdos e ainda sobre as correntes metodológicas de ensino voltadas a educação de surdos.

A Revisão de Literatura visa buscar produções publicadas para embasar a presente pesquisa demonstrando que existem temas relacionados ou que se aproximem da temática e até

mesmo para mostrar que não existem produções relacionados a pesquisa desejada, dando um caráter inédito e relevante a pesquisa que vem a ser desenvolvida.

Buscamos aporte teórico nos portais de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Catálogo de Teses e Dissertações e na base de dados da *Scientific Electronic Library Online* – SciELO. Além disso, em função da falta de informações, foram reunidos alguns trabalhos que auxiliaram na discussão proposta, a seguir.

Ampessan (2015) investigou a ES de expressões faciais em LS dos alunos do curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e concluiu que se faz necessário o uso dos símbolos de expressões faciais no sistema *SignWriting* para uma melhor compreensão da escrita. A metodologia do estudo se baseou em pesquisa qualitativa com abordagem em *locus*.

Nobre (2011), por sua vez, pesquisou sobre o processo de grafia da LS, com uma análise fonomorfológica pesquisada na cidade de Santa Catarina no curso de Letras-Libras. Foi analisado o desenvolvimento da Escrita de Língua de Sinais (ELS) de surdos usuários do sistema *SignWriting* (SW), com foco nas ocorrências que poderiam explicar a padronização ou a variação da ELS de surdos brasileiros. Para isso, foi elaborado um quadro-modelo com 20 sinais da Libras escrito em SW, cuja finalidade foi compará-los com os produzidos pelos surdos. Trata-se de um estudo de caso, do tipo multicaso. Participaram do experimento quatro surdos conhecedores do sistema. Os instrumentos de coleta utilizados foram uma entrevista semiestruturada e uma atividade de produção escrita.

Kogut (2015) pesquisou sobre *As descrições imagéticas na transcrição e leitura de um texto em SignWriting*. Esse estudo foi realizado em Florianópolis (SC). A proposta metodológica adotada baseou-se em Campello (2008) que classifica as descrições imagéticas em cinco tipos de transferência: Transferência de Tamanho e Forma (TTF), Transferência Espacial (TE), Transferência de Localização (TL), Transferência de Movimento (TM) e Transferência de Incorporação (TI). Os procedimentos adotados para esse trabalho consistiram e na produção do material e sua aplicação.

Lima *et al.* (2019) partiram da necessidade de desenvolver uma proposta de produção de material com foco nas habilidades em escrita e leitura resultando em produções de material didático pedagógico. O objetivo do artigo foi mostrar resultados alcançados na disciplina de ES oferecida no Curso de Licenciatura em Letras-Libras, da UFAC, especificamente em 2018. As atividades elaboradas pelos acadêmicos tinham como objetivo: contribuir para o ensino prático das habilidades de leitura e de escrita do registro gráfico da Libras utilizando o *SignWriting*.

Silva e Bolsanello (2014) realizaram um estudo sobre o significado da escrita por crianças surdas usuárias de LS na Universidade de Maringá (PR). O estudo apresentou duas formas de interpretação e de encaminhamento de proposições metodológicas de orientação bilíngue em relação ao ensino da escrita pelo surdo. O primeiro grupo de autores defende que o surdo deve aprender o português escrito tendo a LS como língua base. O segundo grupo, fundamentado em pesquisas da neuropsicologia cognitiva, defende que a escrita dos sinais deve ser a primeira língua escrita por aprendizes surdos sinalizadores.

Freitas (2020) fez seu estudo com foco na alfabetização de surdos. Sua pesquisa se deu no atual cenário educacional, ou seja, como são alfabetizadas as crianças surdas em escolas municipais, tendo em vista que tais escolas têm como princípio “Ler bem, falar bem” como método de ensino. Esta pesquisa partiu da Universidade Federal do Vale do São Francisco, Senhor do Bonfim, (BA), com o objetivo de discutir sobre a natureza da alfabetização de surdos em duas vertentes: a alfabetização em Libras, por meio do sistema de escrita *Sign Writing*, e em LP, pelo sistema alfabético-ortográfico latino. Sua pesquisa é qualitativa e com abordagem instrumental.

Silva (2009) realizou uma pesquisa com a seguinte temática: Analisando o processo de leitura de uma possível escrita da língua brasileira de sinais: *Signwriting*. Tal estudo se deu em Florianópolis (SC) na UFSC. Os participantes da pesquisa têm contato com esta escrita no ambiente escolar há pelo menos seis anos, mais especificamente na disciplina de Libras.

Barbosa (2017) investigou sobre a seguinte temática: “A arte de escrever em Libras”, em estudo vinculado ao Programa de Pós-graduação da UFSC, em Florianópolis (SC). A proposta metodológica adotada baseou-se em Barreto e Barreto (2015) e Barros (2015) que classificam os estudos teóricos dos livros que foram produzidos de acordo com a estrutura de cada sistema das ES. Os procedimentos adotados para esse trabalho consistiram em três etapas: pesquisa bibliográfica, obtenção de dados e análise comparativa.

Como se observa, a temática da formação de professores de ES, ao que se sabe, ainda não foi explorada no Brasil. Desse modo, espera-se que o estudo que propomos contribua para a área da Educação, trazendo reflexões sobre os desafios e as perspectivas para os professores que atuam no Ensino Superior, especialmente na Região Norte do Brasil.

Esta pesquisa foi dividida em quatro partes. Na primeira, foram apresentados os seguintes tópicos: fundamentação teórica sobre a formação de professores e de professores de Libras; educação especial e educação de surdos; e ES, desde sua relação com a cultura surda, seus sistemas e sua inserção no Ensino Superior, no contexto da formação do professor de Libras. Na segunda parte, foi descrito o desenho metodológico da pesquisa: suas características

gerais, a seleção dos participantes surdos e não-surdos, as conduções das entrevistas, as transcrições e os procedimentos de análise. Na terceira parte, foi realizada a análise dos dados, das ementas das disciplinas presentes nos PPC das Instituições públicas de Ensino Superior da Região Norte, e análise das entrevistas dos participantes docentes. Por fim, foi tecido as Considerações Finais, com as contribuições deste estudo.

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCRITA DE SINAIS NO BRASIL: CONCEITOS, POLÍTICAS E ENSINO

Nesta seção, foi feito um panorama sobre a formação de professores de modo geral para depois mostrar os rumos que levaram as formações específicas como: a formação dos professores de Libras (instrutores e professores surdos), professores de Escrita de Sinais, além tratar da relevância das formações de professores da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

1.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS NO BRASIL

Antes de tratarmos sobre a formação de professores de Libras no Brasil, convém traçar um panorama a respeito da formação de professores em um âmbito geral, com o objetivo de entender o lugar do docente de Libras em uma esfera maior de formação de professores no contexto nacional.

A formação de professores no Brasil é um assunto que sempre esteve em pauta, especialmente, para se entender a construção do “ser professor”. Quando se trata de ser professor em uma perspectiva inclusiva, tal construção se altera de acordo com o percurso histórico e por meio de muitos debates sobre melhorias para o sistema nacional de ensino. No século XX, o processo de expansão e escolarização básica no país acontecia de forma lenta. Nas décadas de 1970 e 1980, a rede pública de ensino ganhou visibilidade e expansão. Desde então, as formações docentes passaram a ser mais significativas, já que, em princípio, a educação foi elitizada e foi privilégio de uma boa parte dominante. Vale destacar que não havia política inclusiva nem política de formação de professores que desse alguma base de como ensinar alunos com alguma característica peculiar, até porque os professores e os alunos viviam em instituições especializadas, ou seja, parte dos alunos estavam matriculados na rede regular de ensino (MARTINS, 2009).

Para Azzi (2000), pensar em uma escola de qualidade, da democratização do ensino e da educação, antes disto, requer pensar em profissionais, ou seja, professores que entendam seu trabalho. Independentemente do nível que os professores estão atuando, se faz necessária uma compreensão pertinente em comum a todos os professores – o fazer pedagógico. O que se percebe é que a formação de professores, no decorrer dos anos, está ligada intrinsecamente ao sistema de ensino de forma geral. Por isso, tanto as formações docentes quanto as formações

para a organização do trabalho docente sofrem transformações de forma paralela, seja na política, no aspecto social e econômico.

A formação de professores envolve muitos aspectos e, com base nisso, apresentaremos alguns conceitos e pluralismo. Pesquisadores trazem a formação docente a partir de múltiplos olhares por meio de estudos, a saber: Canário (1998), Marcelo García (1999), Nóvoa (2007), Saviani (2009) e Imbernón (2010). Por muito tempo, a formação foi direcionada aos professores da rede regular de ensino e, posteriormente, para formação de professores especialistas. Atualmente, em Rio Branco, a formação inicial em cursos de licenciatura ocorre por meio da graduação em Letras-Libras desde 2014. A complexidade da formação de professores está em todos os campos de formação, conforme Marcelo Garcia (1999).

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 26)

“[A] formação de professores implica individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem e permite melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26). Canário (1998) corrobora com Marcelo García (1999) e entende a formação de professores como algo singular, complexo, necessário e que passa por um processo de mudança constante com o objetivo de melhoria tanto para os professores quanto para os alunos:

A formação de professores corresponde, de fato [...] a um acréscimo de qualificações certificadas pelas instituições formadoras, sem que elas se traduzam por novos modos de pensar, de agir, de interagir, por parte dos profissionais, em contexto de trabalho. Ora, precisamente, o que está em causa é a produção de mudanças no modo de funcionamento interno dos estabelecimentos de ensino, bem como na natureza e diversidade das suas interações com o meio social envolvente. (CANÁRIO, 1998, p. 18-19)

Por mais, que os autores corroborem com a melhoria e as mudanças constantes, eles entendem que o espaço imediato é na sala de aula, onde o professor encontra suas dificuldades mesmo tendo formações que contribuem com suas práxis. É neste momento, que o professor encontra outra complexidade maior: o desafio da sala de aula que abarca alunos que não são

iguais, que possuem experiências distintas, e o olhar do professor não é o mesmo, nem sua prática não é a mesma de ontem.

Em turmas mistas que contam com alunos surdos e não-surdos, no caso do curso de Letras-Libras, mais especificamente, nas disciplinas de Libras e de EA da UFAC, os alunos se encontram em um embate linguístico, a saber: os surdos dominam a Libras (língua visual-espacial), mas não possuem fluência na escrita da LP nem no sistema escrito da Libras (*SignWriting*). Já os não-surdos dominam a LP escrita e falada, mas não possuem fluência na Libras nem no sistema de ES de Libras.²

Logo, a formação de professores da Libras envolve a cultura, a linguística da língua oral e da LS, a identidade, a história e o jeito de ver a educação de surdos como uma modalidade bilíngue e que visa um professor intercultural. Como se nota, a formação de professores é uma questão ideológica, política, social, econômica e cultural, ou seja, vai além do que já foi mencionado acima: “o político, social e econômico”. Porém, o que se percebe é que a formação de professores é complexa e que não há um jeito único de ser professor, nem de pensar em uma única formação de professores já que o professor intercultural requer conhecimentos específicos de ambas as culturas – surda e não-surda. Para Nóvoa (2017),

[...] torna-se imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente. Trata-se, no fundo, de responder a uma pergunta aparentemente simples: como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor? (NÓVOA, 2017, p. 12)

Tal questionamento na citação acima aponta para a necessidade de uma formação inicial em áreas específicas como é o caso dos cursos de licenciatura em Educação Especial, em cursos de licenciatura em Letras-Libras, que tem como público-alvo alunos com características específicas – os PCD³ - e alunos surdos com base nas diferenças⁴ Assim, as minorias, as etnias e os gêneros faz com que as formações de professores partam do ponto social e político e que esteja em constante transformação com o intuito de contribuir com a sociedade por meio da educação.

Para Saviani (2009), existem problemas durante a formação de professores nas universidades e que estão relacionados a modelos distintos, a saber: modelos dos conteúdos culturais-cognitivos, quando a formação é restrita na cultura geral e no domínio dos conteúdos

² Essas informações aqui não são generalizadas, já que foram feitas a partir do olhar do pesquisador, que atua no curso Letras-Libras, da UFAC.

³ Pessoa com Deficiência (PCD).

⁴ Termo usado pela comunidade surda para demonstrar que a surdez não interfere no seu aprendizado, muito menos no seu processo cognitivo.

específicos voltados à disciplina; e) modelos pedagógico-didáticos, que considera de forma efetiva o preparo pedagógico. Esses modelos se contrapõem, porém, o autor não culpa as universidades, mas a insistente luta entre esses dois modelos. Para resolver tal situação, se faz necessário que “a instituição considere ambos modelos – cultura geral e no domínio dos conteúdos específicos da área correspondente que o professor irá lecionar, além da formação pedagógico-didático sistemática vinda da decorrência da área do conhecimento específico.” (p. 149). Para o pesquisador, a relação entre tais modelos contribui para a ampliação das práticas docentes possibilitando uma reflexão sobre os dilemas da formação de professores.

Neste sentido, o foco de tais dilemas será delimitado somente aos modelos que foram mencionados acima e que são de base entre forma e conteúdo durante o processo de ensino-aprendizagem na formação de professores para a Educação Básica, como podemos observar a seguir, de acordo com Saviani (2009):

[...] recuperando a ligação entre os dois aspectos que caracterizam o ato docente, ou seja, evidenciando os processos didático-pedagógicos pelos quais os conteúdos se tornam assimiláveis pelos alunos no trabalho de ensino-aprendizagem, o dilema será superado. (SAVIANI, 2009, p. 152)

Mesmo compreendendo que a cada novo pensar em formação de professores está se assumindo e reconhecendo novos desafios educacionais, todos os agentes profissionais da escola estão inseridos neste processo. Para Imbernón (2006),

A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento, de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto. (IMBERNÓN, 2006, p. 17)

As tarefas, melhorias e situações apresentadas acima, de certa forma, são gerais, porém no contexto de educação de surdos, devem ser aplicadas de acordo com a realidade, a cultura, a identidade, a LS e a LP na modalidade escrita - utilizada pelos surdos, nas concepções de ensino, nos métodos de ensino de primeira e segunda línguas, na didática-pedagógica específicas (visuais) e que atendam às necessidades de uma comunidade sinalizadora matriculada no âmbito escolar.

Assim, concordamos com Saviani (2009, p. 153) quando afirma que se trata, “pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ele todos os recursos disponíveis.” Dando espaço para a valorização da educação, especialmente ao tratar da educação de surdos,

estamos atacando de frente outros problemas, como a desvalorização cultural, a falta de espaços sociais e de atuação, a carência de oportunidades profissionais, entre outros. Saviani (2009) não tratou especificamente da educação de surdos, mas suas sábias ponderações abrem espaços para esse entendimento que dialoga profundamente com o que desenvolvemos nesta pesquisa.

A partir daqui, trataremos da formação de professores de Libras e ES.

1.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E O CAMINHO PARA A FORMAÇÃO EM ESCRITA DE SINAIS

Até aqui, a formação de professores foi tratada de forma geral sendo contextualizada, apontada e aplicada para a formação de professores de Libras e de Escrita de Sinais surdos e não-surdos. A partir de agora, será dada ênfase a esse aspecto citado anteriormente. Para se aprofundar sobre esse assunto, se faz necessário um questionamento: Como a Libras passou a ser exigida nos cursos de graduações e como surgiu a disciplina de ES?

Nos anos 2000, duas leis foram muito significativas: a) Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. O art. 1º, reconhece a Libras como meio de expressão e comunicação, e o art. 4º aponta para a necessidade de incluir a Libras como disciplina nos cursos de formação de professores e b) o Decreto 5.626 (2005), que trata da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002)

O artigo 4º, da Lei supracitada, foi um marco histórico para o ensino da Libras nos níveis médio e superior como parte integrante dos PCN. Se o termo “‘ensino [...]’ está presente neste artigo da lei, logo pressupõe procedimentos, conhecimentos e atividades a serem desenvolvidas por meio de disciplina perante os alunos. Assim, a disciplina se faz necessária para determinadas ações, que envolvem professor e aluno.” Neste sentido, a disciplina de Libras passou a ser exigida e obrigatória nos cursos de licenciatura e, mesmo em cursos que esta disciplina seja optativa, ela é relevante para o currículo do futuro egresso, porque passou a ocupar espaços sociais e educacionais e se encontra em evidência. O Decreto nº 5.626 (de 22 de dezembro de 2005, Cap. II), que trata da inclusão de Libras como disciplina curricular, apresenta os seguintes pontos:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005).

Esses dois marcos legais impulsionaram tanto o ensino da Libras e, conseqüentemente, a disciplina de Libras, que passou a ser incluída nos cursos de licenciatura, além de documentos que regem o sistema educacional de ensino do país. O curso de Letras-Libras, na modalidade de Ensino a Distância (EaD) surgiu para atender uma demanda legal (Decreto nº 5.626/2005, a Lei de Libras nº 10.436/2002, e o Decreto de Acessibilidade nº 5.296/2004) e para incluir surdos no universo da educação superior. Os cursos de Letras-Libras têm dois vieses: a) a formação de professores – licenciatura e b) a formação de profissionais tradutores e intérpretes de Libras – bacharelado.

Estes cursos foram oferecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina, na modalidade a distância, como projeto especial com aporte financeiros da Secretaria de Educação a Distância (SEAD) e Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC em 2006 e da CAPES, a partir de 2009. Nessa modalidade, a titulação da primeira turma da UFSC foi em 2010 e da segunda turma em 2012, com alunos espalhados em 16 estados brasileiros. O curso formou um total de 389 alunos licenciados em 2010, 312 bacharéis e 378 licenciados em 2012. (LETRAS-LIBRAS-UFSC, 2014, p. 10)

O curso de Letras-Libras da UFSC licenciatura e bacharelado se tornou referência em todo o país, porque passou a formar profissionais como professores de Libras e profissionais tradutores e intérpretes de Libras. Este curso conduziu seus formandos numa trajetória acadêmica, pois passou a formar também pesquisadores tanto na área da linguística, da tradução e da educação de surdos envolvendo a Libras e a educação de surdos por meio de programas de Pós-graduação.

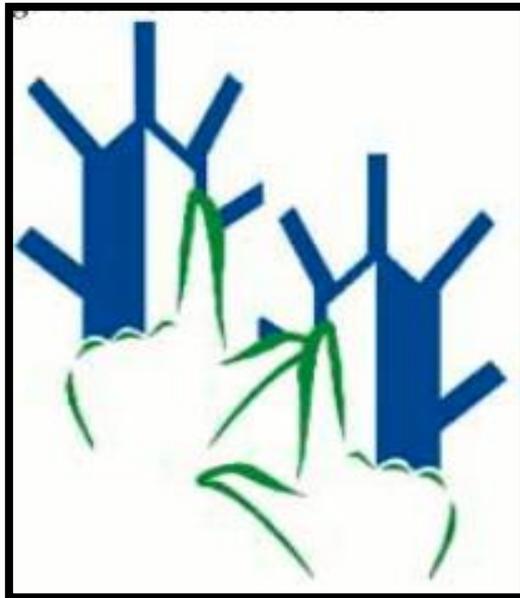
Em relação ao surgimento do componente curricular ES nos cursos de Letras-Libras da UFSC, observa-se que a organização curricular desse curso se divide em quatro eixos: Conhecimento básico da área; Conhecimento específico; Conhecimento pedagógico e Atividades Acadêmico-científico-culturais. Logo, o componente curricular ES se encontra no eixo de formação específica distribuído em três disciplinas: Escrita de Sinais I, II e III, com carga horária de 60 horas para cada disciplina (QUADROS, 2014, p. 311).

De acordo com o Plano de Curso do Letras Libras-UFSC, segundo Quadros (2014), observa-se que, nas ementas das disciplinas de Escrita de Sinais I, II e III, não há nenhuma menção: ao *SignWriting* – sistema internacional do registro escrito para as LS de qualquer parte do mundo; à Escrita da Língua de Sinais (ELiS), que é linear e sequencial, da esquerda para a

direita; à VisuoGrafia e ao Sistema de Escrita para a Língua de Sinais (SEL) – sistemas de registro gráfico por meio de letras e diacríticos da esquerda para a direita, na ordem linear como a ordem da LP.

As ementas tratam como *Escrita de Sinais*, porém durante o processo criativo e compositivo do logotipo do curso Letras-Libras percebe-se o uso da Escrita de Sinais utilizando o *SignWriting*, pois uma de suas características identificadas na Plataforma *SignPuddle* e do programa *SW-edit* de ES é o uso da orientação da palma da mão, nesse caso, na forma lateral (dorso preto e palma da mão branca) representado na Figura 1 – símbolo da marca em processo de elaboração de identidade visual, conforme consta no Plano de Curso Letras-Libras da UFSC. (QUADROS, 2014, p. 60).

Figura 1 - Símbolo da marca



Fonte: Extraído do Manual de Identidade Visual do Curso Letras-Libras da UFSC

Conforme Quadros (2014), de certa forma, a divulgação do sistema de ES, *SignWriting* (SW) se fortaleceu, principalmente por estar na abertura do site do curso Letras-Libras, em termos escritos em SW na plataforma do curso na modalidade EaD, em tradução dos títulos e subtítulos dos hipertextos como forma de familiarizar os estudantes com este sistema gráfico dos sinais da Libras, por meio de disciplinas específicas e das provas de Libras I até VI, substituindo o português escrito pelo sistema de ES utilizando unidades terminológicas em SW.

No eixo de formação específica, a ES I trata do registro da cultura surda, os aspectos históricos que influenciam a educação de surdos, o surdo e a escrita por meio de vídeos para

curso de Letras-Libras Licenciatura e Bacharelado;⁵ na ES II e III,⁶ tanto nas ementas quanto nos textos-base, o foco está nas questões práticas.

É a partir do curso Letras-Libras, na modalidade EaD, em licenciatura e bacharelado que a ES é difundida pelo país. Em algumas situações, as disciplinas de ES I, e/ou I e II e/ou I, II e III são obrigatórias acrescidas de optativas em alguns casos (QUADROS, 2014). Também há casos de professores de Libras que não tiveram a disciplina de ES, porém ministram tal disciplina nos cursos de Letras-Libras em instituições de nível superior, e é neste paralelo que esta pesquisa visa se debruçar.

Deste modo, a Libras é uma realidade na formação de professores e como tal não deve ser desrespeitada, muito menos, desconhecida, por ser confundida ainda por uma boa parte da população como sendo gestos e mímicas e recebendo preconceito que é fruto de desconhecimento. Isso fez com que a maioria das pessoas acreditassem que a comunicação entre as pessoas surdas não fosse intermediada por uma língua devido a deficiência e por acreditarem que, ao sinalizar, os surdos não aprendiam a língua oficial do país, a LP. (FELIPE; MONTEIRO, 2007).

Soares (2016, p. 43) cita dois autores muito utilizados na pedagogia brasileira e internacional que propõem que o docente deva refletir sobre seu ensino, com objetivo de transformar sua prática: Giroux (1988), por exemplo, defende o “professor intelectual” e Schon (2000) defende a expressão “professor reflexivo”, que parte do princípio da reflexão, ou seja, “reflexão-na-ação” e “reflexão-sobre-a-ação”. Soares (2016, p. 42) parte da mesma ideia advinda de Pimenta (1999) sobre o que é ser professor. Muitos alunos, quando ingressam em curso de licenciatura, muitas vezes, trazem consigo o trabalho docente visto na Educação Básica e não pelos autores que buscam uma transformação da prática docente. “Na formação inicial de professores precisaria ser trabalhado conteúdos para que os professores tenham a competência de lutar contra os preconceitos e discriminação na escola.” (SOARES, 2016, p. 43).

Para sustentar e legitimar tais aspectos políticos, ideológico e social, se fez necessário observar a obrigatoriedade presente na Resolução nº 2, de 2015). Vale destacar aqui que essa Resolução tratou sobre a formação de professores e que se aplica a todos os professores, pois o documento apresentou uma relação direta com os autores supracitados, além de ser uma Política Nacional de Formação de Professores, que aponta para as diretrizes estabelecidas para os

⁵ Letras-Libras, coleção: eixo formação específica. Escrita de Sinais I. Disponível em: <https://www.Libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/escritaDeSinaisI/scos/navpaths/indexnavpath1.html>. Acesso em: 8 jun. 2022.

⁶ Escrita de Sinais II. Disponível em: <https://bityli.com/stdBo>. Acesso em: 8 jun. 2022; Escrita de Sinais III. Disponível em: <https://bityli.com/AIdve>. Acesso em: 8 jun. 2022.

docentes independentemente da área em que estão atuando, ou seja, também se aplica aos professores de Libras.

De acordo com a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015 (Cap. II, no art. 5º, incisos VII, VIII) que trata do processo emancipatório, espaços para reflexão crítica e respeito as diferenças:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

[...]

VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade;

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras. (BRASIL, 2015)

O que se entende a partir da Resolução citada é que a práxis docente, as diferentes linguagens e a inclusão da diversidade na formação de professores abrangem qualquer área de atuação, logo é uma formação que se preocupa com a educação, com a profissão, com o processo e com a concepção pedagógica e, sobretudo, com a inclusão da diversidade e que deve incluir profissionais surdos e não-surdos para atuarem em qualquer etapa da educação do sistema de ensino brasileiro.

Ainda conforme a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, no art. 3º, parágrafo 6º, que trata sobre como deve ser elaborado e planejado o projeto de formação inicial, nos incisos I, V e VI, destaca-se a importância de uma base teórica, do aprendizado da Libras e de temas que tratam das diferenças como princípio de equidade durante o processo de formação, como se pode observar na citação a seguir:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;

V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);

VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (BRASIL, 2015)

Por mais que a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, entre outros marcos legais, tratem do ensino da Libras e da inclusão da disciplina de Libras, tais aspectos legais não abordam sobre o currículo, sobre as concepções teóricas das aulas, com o conhecimento sobre

o ser professor. Assim, a Resolução nº 2/2015 nos mostra como isso deve ser conduzida a formação inicial de um professor: suas intenções de transformar a educação, as concepções de currículo, o conhecimento sobre a teoria e prática de professores e os alunos em processo de formação inicial.

O texto da Resolução nº 2/2015 é muito importante, pois trata do respeito às diferenças, da diversidade étnico-racial, socioambientais, do gênero, da idade, da educação inclusiva, etc., contudo, tudo isso desapareceu do texto da Resolução (nº 2/2019) por questões políticas e ideológicas que interferem diretamente com a formação inicial dos professores e da própria escola (MEC, 2015).

Considera-se que se faça uma reflexão entre a Resolução nº 2 de 2015 e a Resolução nº 2/2019. Essa última, além de desrespeitar vários aspectos que envolvem a formação de professores, também desvaloriza a docência e o espaço escolar por causa de disputa em campo político na educação, conforme a defesa e a fala da Profa. Dra. Lucília Lino (UERJ) no COGRAD/ANDIFES, disponibilizado na plataforma do *YouTube*.⁷

A atual Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, define as “Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.” Essa Resolução demonstra a problemática de uma disputa no campo da cultura e da ideologia como se esses elementos não fizessem parte da educação e da formação inicial de professores (MEC, 2019). O foco deste paralelo se deu em relação à formação de professores, como se pode observar a seguir:

Art. 21. No caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas com a forma e a seguinte distribuição: I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução. II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular. Parágrafo único. O curso de formação pedagógica para graduados não licenciados poderá ser ofertado por instituição de Educação Superior desde que ministre curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos. (MEC, 2019, Cap. VI, art. 21, p. 10)

O trecho acima diz que, para ser graduado não licenciado, basta ter 760 horas destinado à complementação pedagógica. Tal alteração na Resolução nº 2/2019 demonstra que tais

⁷ Lucília Lino é Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANPOF). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x2RvUOB3mPk&t=2167s>. Acesso em: 26 maio 2021.

profissionais devem ter uma carga horária menor que a prática de 800h distribuída em 400h práticas dos componentes e 400h de estágio para ser professor. A carga horária de 760h para ser professor desvaloriza a docência, o conhecimento complexo das teóricas relacionados às práticas que sustentam a formação inicial de professores, além de desrespeitar a escola por questões de interesses econômico e político, que afetam diretamente a educação nacional dos formandos e dos alunos que estão na base e na espera de uma formação de qualidade.

O Quadro 1, a seguir nos mostra semelhanças e diferenças entre as Resolução nº 2/2015 e a Resolução nº 2/2019.

Quadro 1 – Comparação entre a Resolução nº 2/2015 e a Resolução nº 2/2019

	Resolução nº 02/2015	Resolução nº 02/2019
Carga Horária Total entre as resoluções	3.200 (com o mínimo de 8 semestres)	3.200 (entretanto supõe o mínimo de 4 anos de estimativas de carga horária)
Distribuição de Carga Horária		
Prática de Ensino	400h	400h
Estágio Supervisionado	400h	400h
Conteúdo Geral e Específico	2.200h	800h a serem executadas durante o 1º ano
		1.600h que devem ser executadas do 2º ao 4º ano considerando os conteúdos estabelecidos na BNCC
Aprofundamento em relação às atividades de iniciação científica e à docência	200	Não consta

Fonte: Adaptação das Resoluções nº 2/2015 e da Resolução nº 2/2019.

A aceleração em aprovar a Resolução nº 2/2015 aponta para quem é o profissional da educação, tendo em vista que a educação tem papel central diante dos debates políticos, econômicos e sociais. Assim, essa aceleração interfere em cortes de verbas, na intervenção e na nomeação de reitores por políticos que estão no atual poder, conforme Lino (2021). Essa Resolução aponta para uma alteração que afeta de forma negativa o que está estabelecido para a formação inicial de professores, como se pode observar no Quadro 1, acima.

A Resolução nº 2/2015 afirma que a carga horária deve ter o mínimo de 8 semestres para a formação, enquanto que a Resolução nº 2/2029 afirma que a carga horária deve ser baseada em uma estimativa de 4 anos. Na Resolução nº 2/2015, a carga horária é de 2.200h, enquanto que, na Resolução nº 2/2019, houve uma distribuição das cargas horas executadas entre o 1º ano (800h) e do 2º ao 4º ano (1.600h), além de considerar os conteúdos da BNCC.

Na Resolução nº 2/2015, a carga horária das atividades de iniciação científica e da docência corresponde à 200h, enquanto que, na Resolução nº 2/2019, não consta nenhuma carga horária relacionada ao aprofundamento das atividades de iniciação científica e da docência.

A imposição da Resolução nº 2/2019 resulta numa má valorização de professores, além de desvalorizar a escola, de acordo com Lino⁸ (2021), mediante debate referente aos documentos supracitados (MEC, 2019). Portanto, houve a desvalorização do professor de modo geral e isso implica nas formações dos professores surdos que lutaram por melhorias na educação embasados em marcos legais que realmente contemplem a formação de professores surdos e não-surdos.

1.2.1 Formação do instrutor e do professor de Libras da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado

Os marcos legais apontam para a formação de professores na modalidade da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), enquanto a política linguística aponta para a reformulação, para a implementações de novas leis, e de ações de políticas educacionais voltadas para a emancipação da modalidade de educação bilíngue para surdos. Neste estudo, os marcos legais e a política linguística se afastam para tratar de modalidades distintas e se juntam para apoiar e reforçar uma modalidade de educação para todos os públicos-alvo da educação especial em algum momento.

A Constituição Federal (CF) de 1988 foi um marco histórico em relação aos direitos e deveres dos cidadãos, tendo um pacto social, uma vez que ela define os princípios e as diretrizes da sociedade. A lei maior passou por um processo de redemocratização durante o fim da Ditadura Militar e, entre vários artigos, destaca-se o 5º, do Cap. I, que trata “dos direitos e deveres individuais e coletivos” e afirma que todos somos iguais perante a lei, garantindo direitos aos cidadãos, em especial o direito a educação especializada para atender os alunos público-alvo da Educação Especial. Em relação ao direito à igualdade, no contexto desta pesquisa, tratar-se-á da formação de professores da Educação Especial, numa perspectiva inclusiva.

Com base no exposto, observa-se que as formações específicas têm sido um assunto muito debatido na academia. Os cursos ofertados aos profissionais se baseavam em cursos específicos e, posteriormente, em cursos de nível de Especialização, para tornar o professor um

⁸ Lucília Lino, Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Presidente da ANPOF (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação).

Especialista na área do público-alvo: alunos com deficiências, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Neste sentido, tratar de formação de professores especializados requer pensarmos em aspectos que nos remete ao Cap. III, da Seção I, que trata da educação, em especial, o art. 208, do inciso III, que responde pela área do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” Para discutir esse trecho, em princípio, será feita uma observação em relação ao termo “portadores de deficiência”. De 1988 até o presente momento, muitos aspectos sociais avançaram nas diferentes áreas, como na ciência, na medicina e na tecnologia. Entretanto, no campo da linguagem, muitos aspectos foram insuficientes, principalmente no âmbito do ensino e no que diz respeito ao vocabulário e aos termos arcaicos que se encontram nos documentos legais que ainda tratam de forma errônea no que se refere aos conceitos citados na formação de professores para atuarem com alunos público-alvo da Educação Especial. Exemplo disso é o uso da expressão “portadores de deficiência” que, na CF/88, ainda não sofreu alteração em seu texto.

Ainda conforme a lei maior afirma no art. 208, inciso III, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino” deve ser realizado por professores com formação específica nessa área e sempre com uma perspectiva inclusiva. Esse trecho da CF (1988) trata do atendimento em si, mas, em momento algum, trata da formação desses professores da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, e muito menos dos professores da sala de aula comum. Tais assuntos foram direcionados para outros documentos legais por meio de artigos, incisos e parágrafos que tratam das diretrizes voltadas para os alunos da Educação Especial, como é o caso da Lei de Diretrizes e Base (LDB) nº 9.394/96, da Portaria nº 1.793/94, do Decreto 3.298/99, entre outros marcos legais citados a seguir (BRASIL, 1988).

A Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994, no art. 1º, traz uma inovação que é a inclusão da disciplina intitulada de *Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais*, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, de Psicologia e de todas as Licenciaturas. Tal disciplina tratava de conteúdos referentes a legislações, a aspectos históricos e técnicos, a tecnologias e a metodologias que envolvem pessoas com deficiências (BRASIL, 1994).

A partir destes principais marcos legais que visavam uma educação equiparada e quem respeitasse as características dos alunos da Educação Especial, a LDB nº 9.394/96 surgiu com uma inovação. Depois de mais de três décadas, o direito à educação para as pessoas com deficiência ainda está garantido, contudo, a formação dos professores foi somente concretizada

a partir de 1990 com a materialização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), de 20 de dezembro de 1996, no capítulo V e no art. 58, conceitua a Educação Especial, onde ela acontece e para quem está direcionada. “Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 1996).

Ainda conforme a LDB (1996), no § 1º, “Haverá, quando necessário, apoio de serviço especializado, na escola regular.” Isso significa que o serviço por profissionais na escola regular somente será efetivado quando o gestor averiguar se há alunos com deficiências, com transtornos, com altas habilidades e superdotação que estejam matriculados, caso contrário, o serviço não será solicitado. Isso implica, de certa forma, na formação plena em curso de graduação de professores de áreas específicas (Libras, Educação Especial e AEE).

É importante entender que a LDBEN (1996) rege, até hoje, os sistemas de ensino. O § 1º exclui os profissionais de ensino da Libras, impedindo-os de participarem de projetos e oficinas para não-surdos em sala de aula comum, preparando os alunos não-surdos para estabelecer a comunicação com surdos. Como se trata do ensino de uma língua, a Libras deve ser necessária e considerada pela gestão escolar, pelas leis e pelas Secretarias Estaduais e Municipais. Essa proposta não obriga a ter alunos surdos nas salas de aula. O ensino de Libras, numa perspectiva bilíngue, aproxima alunos surdos e não-surdos, promovendo a inclusão e o respeito linguístico e cultural, como aponta Vilhalva (2004).

Ainda no mesmo contexto, a LDB nº 9.394 (1996, art. 59, inciso III) afirma que deve haver “[...] professores com especialização adequada em Nível Médio ou Superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração com educandos público alvo matriculados nas classes comuns.” (BRASIL, 1996). Assim sendo, tanto o professor da Educação Especial quanto o professor da sala comum recebem formação, mesmo que diferenciada em seu conceito, porque trata-se de um especialista⁹ em uma área, e o outro, participa de capacitações,¹⁰ respectivamente. Quando é preciso sanar uma dúvida, na maioria dos casos, os professores da sala comum não resolvem, deixando para ser resolvida pelo professor da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

⁹ *Especialização* significa a “ação de especializar, de passar a possuir conhecimentos ou habilidades em determinada área.” (DICIO, 2009-2021).

¹⁰ *Capacitado* significa “que foi alvo de capacitação; que se habilitou; que está apto para realizar ou desenvolver qualquer coisa: tenho certeza que ele estará capacitado para a tarefa.” (DICIO, 2009-2021).

Apesar dessa distinção, a LDB (1996) reconhece os profissionais em efetivo exercício e que foram formados nas diferentes etapas de ensino, como explica o próximo artigo.

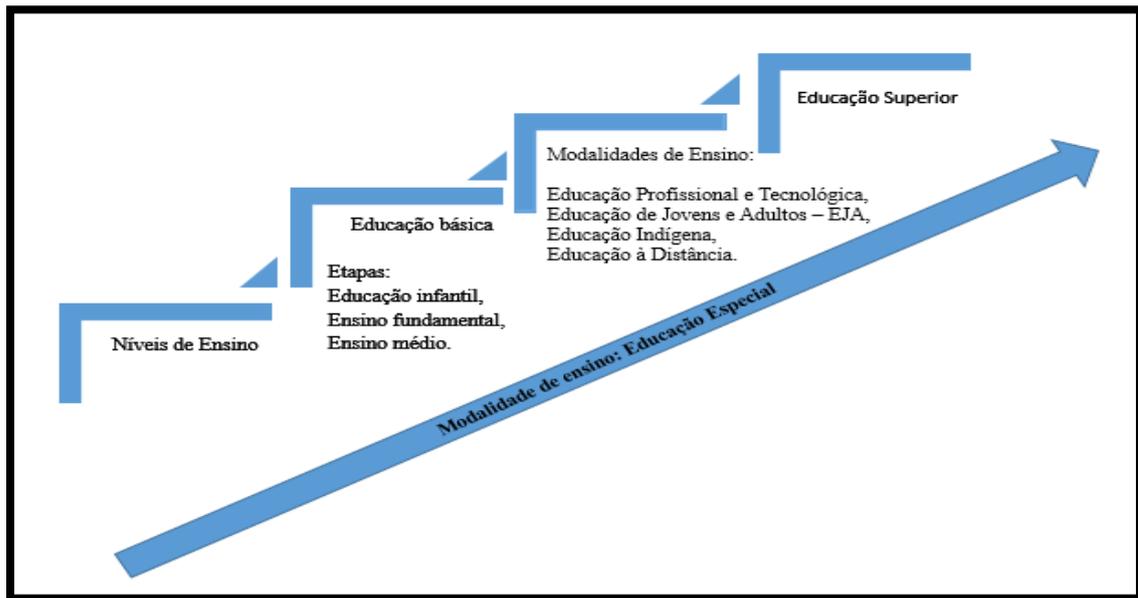
De acordo com a LDB nº 9.394 (1996, capítulo VII, art. 61) - que trata dos profissionais da educação - “Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos” e, no art. 61, I, “professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio.” Portanto, ao analisar todo o *caput* 61, não foi detectado, em nenhum momento, o reconhecimento dos professores da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Provavelmente esse profissional esteja subentendido no art. 61, inciso I, quando é mencionada a habilitação para atuar nos diferentes níveis de ensino. Vale dizer que já havia formação plena em curso superior em Educação Especial (BRASIL, 1996).

Tendo em vista que a LDB nº 9.394/1996 trata da formação dos professores especializados e dos professores capacitados, foi homologada outra lei, a Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal.” Nesse documento, é possível identificar a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais que atendam a grupos específicos, como os indígenas e os alunos da Educação Especial. Nesse sentido, houve um avanço no que se trata da formação de professores, mas isso somente foi possível porque, a cada documento legal, se percebeu a necessidade de incluir a formação de professores para atender as minorias, as pessoas com deficiências, com transtornos e com altas habilidades/superdotação.

Esse público não é pequeno, porém, com o princípio da inclusão na rede regular de ensino, desde a Carta Magna, se fez necessário repensar em formação para professores que atuam com alunos da Educação Especial ou com barreira linguística, como é o caso dos povos indígenas e do povo surdo. Tais avanços contribuíram para a concretização da modalidade de Educação Especial perpassar em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, desde a Educação Infantil ao Nível Superior.

O Decreto nº 3.298 (1999), Seção II – Acesso à educação, no art. 24, inciso II, define “a Educação Especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino”. A Figura 2, a seguir, apresenta os níveis, etapas e modalidade de ensino, sendo que uma destas modalidades, a Educação Especial, permeia em toda a organização Básica e Superior (BRASIL, 1999).

Figura 2 – Transversalidade da modalidade da Educação Especial



Fonte: Elaborada pelo autor.

Segundo Ferreira (1988, p. 499), permeiar significa “penetrar, atravessar, traspasar, trespassar; fazer passar pelo meio; entremear.” Logo, a Educação Especial pode ser entendida como uma atuação complementar ao ensino regular já que essa modalidade perpassa toda a organização educacional de ensino e talvez, por isso, que a modalidade de ensino especial é vista ou interpretada como algo a parte – do ponto de vista dos especialistas - do sistema geral de ensino, mesmo estando no mesmo espaço educacional.

Cabe um destaque aqui: tal afirmativa dada pelos especialistas se dava no período de 1999, quando se acreditava que a Educação Especial deveria ser incluída no sistema geral de ensino, porém, ainda assim, é possível perceber que não há uma aglutinação significativa. Isso se dá porque os professores da sala de aula comum são uns e os professores especialistas são outros, as atividades curriculares para alunos com deficiências são de uma forma e para os alunos sem deficiências são de outra. Neste sentido, compreende-se que o espaço de ensino, de interação social, cognitivo é o mesmo, porém a forma dual de ensinar que são apresentadas nos documentos legais sobre alunos com deficiências, minorias entre outra deixa transparecer o modo distinto em relação ao atendimento educacional na rede regular de ensino, muitas vezes, substituindo as atividades de ensino didático-pedagógica da sala de aula comum.

No ano seguinte, surgiu a Lei nº 10.098 (2000), conhecida como lei de acessibilidade que “estabelece normas e critérios básicos de promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida.” O termo *portador de deficiência* foi muito usado entre 1986 e 1996 no Brasil. Segundo Sasaki (2002), a deficiência não é algo que se

porta como um documento, um objeto que pode ser deixado em algum lugar. O termo adequado, atualmente, é Pessoa com Deficiência (PCD), porque a deficiência é uma característica do sujeito.

A Lei nº 10.098, 2000, Cap. VII, Art. 17, que trata do “sistema de comunicação e de sinalização”, afirma que o Poder Público eliminará barreiras na comunicação garantindo o direito das pessoas com deficiência sensorial ao “acesso, à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.” Em outras palavras, quando se trata de informação e de comunicação, logo se remete à linguagem, pois todo elemento da cultura perpassa pela língua, que constrói o sujeito biopsicossocial. Isso implica em formação específica em relação ao uso e ao ensino da Libras. Logo, após a publicação de tal legislação, se faz necessário formar comunidade, familiares e profissionais para o ensino e difusão da Libras por meio de cursos voltados para a sua aquisição, para o uso e para o ensino da Libras apontando para a necessidade de profissionais como o professor de Libras de forma indireta (BRASIL, 2000).

No ano de 2000, o Poder Público não tinha espaço para a formação específica da Libras e seu ensino acontecia em espaços religiosos, como em igrejas e ministérios. Em 2002, por meio de instituições organizadas, como a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), as associações de surdos e a comunidade surda tiveram um empenho ainda maior, pois o desejo de reconhecer a Libras com *status* linguístico já era algo discutido desde as décadas de 1970 e 1980 (BRASIL, 2000). Com todo este empenho e luta por parte dos movimentos, representantes e instituições que tratam das comunidades surdas, o Projeto de Lei foi aprovado no Congresso Nacional, reconhecendo a Língua de Sinais Brasileira como língua visual das comunidades surdas do Brasil. Além disso, foi elaborada outra resolução com o objetivo de assegurar direitos e serviços de qualidade por meio de diretrizes específicas voltadas para os alunos da Educação Especial, como explicado a seguir.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica (CNE CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que se trata de planos organizados pelo sistema de ensino e que devem orientar equipes pedagógicas de instituições educacionais para atender uma clientela específica com o intuito de assegurar direitos e serviços de qualidade da educação em parceria com a comunidade externa e com instituições (BRASIL, 2001).

A Resolução nº 2, 2001, art. 2º explica que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos”, mas para que isso ocorra, de fato, se faz necessário que as escolas se organizem em relação a aspectos arquitetônico, técnico, linguístico e humano, visando o

acolhimento e garantindo o direito do AEE para alunos com características específicas, além de promover uma educação de qualidade, de equidade para todos.

A palavra de ordem mais utilizadas nestas duas últimas décadas é *inclusão*, e neste meio tempo o que se vê ainda são escolas que não estão organizadas para receber os alunos do AEE. Muitas vezes, as escolas, por meio dos gestores, somente começam a dar seus primeiros passos em relação à organização para esse atendimento, quando há alunos público-alvo do AEE. Logo, o art. 2º acima está adequado quando afirma que as escolas devem estar organizadas e preparadas para atender os alunos do AEE (MEC/SEESP, 2001). A escola regular deve estar dotada de recursos financeiros, humanos, técnicos e de materiais que possam, de fato, promover uma educação inclusiva (BRASIL, 2001).

Tal percepção ainda acontece por causa da dualidade entre Educação Especial ser vista ainda como algo a parte do ensino regular. Essa afirmativa é visível em documentos que tratam da própria Educação Especial, a saber:

Art. 3º Por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001)

Ao analisar o art. 3, acima, podemos ver que o próprio conceito elaborado de Educação Especial é dual ao afirmar que essa modalidade é definida por “uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços educacionais especiais e em alguns casos substitui o serviço comum.” Logo, o que aparenta é que as escolas de ensino especial que foram fechadas migraram para a escolas de ensino comum, sem tornar o ensino unificado, mas dual (com ensino especial x ensino regular). Desde 2008, apesar da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, os alunos público-alvo matriculados na rede regular de ensino passaram a ter certificação, curricularização e sistema seriado na escola regular, entretanto a forma de ensino não é a mesma, tendo em vista que o processo de escolarização ocorre no mesmo espaço físico.

No decorrer da história falava-se muito em ensino especial, atendimento especializado, ensino regular e pouco sobre a formação de professores para atender os alunos com características singulares. A formação de professores da Educação Especial ainda é um assunto recente, pois a maior dúvida desses profissionais que se interessam em formação especializada se dá em saber como e onde ocorria a formação docente que contemplasse as especificidades dos alunos da modalidade de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Para que os alunos público-alvo continuassem seu grau de instrução, no ano seguinte, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1, de fevereiro de 2002, surgiu para tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, nas IES. A resolução CNE/CP nº 1, de 2002, supracitada prevê que as IES devem organizar seu currículo por meio de inclusão de conteúdos que abordem sobre os conhecimentos específicos, para atender à diversidade de alunos com deficiências, minorias linguísticas, entre outros matriculados na Educação Básica. Esse documento, além de apresentar outras diretrizes, também aborda, especificamente, de formação professores em curso superior, de formação continuada de professores da sala comum e de professores da Educação Especial que promovem o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2002).

Como podemos observar, a cada ano, os marcos legais trazem melhorias direcionadas à formação de qualidade e aos reconhecimentos legais que valorizam as características das diversidades dos alunos matriculados no sistema geral de ensino do país. A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconheceu a Libras como língua de modalidade visual das pessoas de comunidades surdas do Brasil, o que fez com que o ensino e o uso da LS fossem ofertados em cursos, oficinas e disciplina em instituições credenciadas, escolas públicas e IES.

Foi a partir dessa lei que dois grupos de profissionais surgiram fortemente, os professores e/ou instrutores surdos e não-surdos de Libras como também os profissionais tradutores e intérpretes de Libras/Português. Se a política pública reconhece a língua visual de uma minoria, espera-se que por meio de implementações, reconheçam o registro das LS na forma escrita bem como o registro da LP em sua modalidade escrita.

Por mais que houvesse um reconhecimento pelo Poder Público em relação ao uso e à difusão da Libras, o Estado do Acre ainda não possuía instituições públicas voltadas para a formação específica em curso superior em Letras-Libras até o ano de 2013. Antes disso, os instrutores surdos contavam somente com a formação em Nível Médio com habilitação mínima, além das formações em habilitação Nível Superior em qualquer licenciatura como rege a LDB nº 9.394/96. As formações para os instrutores surdos se davam por meio do Centro de Formação de Profissionais e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) (CAS, 2005).

Apesar das formações específicas na área de Libras terem iniciado em igrejas e se institucionalizado por meio do CAS, os surdos almejavam uma formação em nível de graduação plena em Letras-Libras pelas Universidades Federais.

Um documento importante para a inclusão da Libras como disciplinar curricular em cursos de “Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas” foi o Decreto nº 5.626 (2005), que regulamenta

a conhecida Lei de Libras nº 10.436/02, e que trata da inclusão de disciplina de Libras, sobre quem são os sujeitos surdos, e das formações que estes devem ter para serem reconhecidos como professores surdos e não-surdos que ensinam a Libras como primeira língua para surdos e de segunda línguas para não-surdos.

Vários documentos legais, portanto, têm direcionado esforços para a qualidade da educação em relação à Educação Especial. Assim, espera-se equidade na formação dos alunos em todos os níveis de ensino. Nessa perspectiva, chamamos a atenção para o Plano de Desenvolvimento de Ensino (PDE, 2007), que objetiva melhorar o ensino, garantir educação de qualidade para todos e melhorar a gestão. Os programas que compõem tal documento são organizados da seguinte forma: educação básica, educação superior, educação profissional e de alfabetização.

Ao estudar o documento, observamos algumas oposições que segundo o PDE (2007) não são verdadeiras, porém são bastantes visíveis, a saber:

- a) oposição entre educação básica e educação superior, que ocorreu devido à redução de 50% em 10 anos;
- b) oposição estabelecida na educação básica, onde o foco maior era no ensino fundamental fazendo descaso com a educação infantil e com o ensino médio;
- c) oposição entre ensino médio e educação profissional, onde bania os cursos profissional e tecnológico na década de 1990 por meio de decreto;
- d) oposição em relação à alfabetização com dissociação da Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- e) oposição entre Educação Especial e educação regular “Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da Educação Especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino.” (BRASIL, 2007, p. 9).

E por mais que o PDE (2007) apresente a educação como um processo de socialização e de individualização voltada para a autonomia dos sujeitos, e que deve ampliar os horizontes de todos em cada etapas e modalidades de ensino. Na prática ainda se percebe a dualidade entre Educação Especial *versus* educação regular. É como se a Educação Especial não pertencesse a todo o ciclo educacional, e essa visão se dá pelas características dos alunos, pelos professores que atuam com alunos com deficiência serem outros (especialistas) que tira de cena o professor

da sala de aula comum, pelas próprias formações continuadas, cujas são para atender o mesmo público-alvo da Educação Especial, outras minorias e etnias (BRASIL, 2007, p. 9).

A Política Nacional de Educação, de 2008, em seu objetivo IV, nos mostra tais formações de professores de forma nivelada:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; **formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão**; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

A Política Nacional de Educação (2008), além de assegurar a inclusão escolar, a acessibilidade e a garantia de acesso aos níveis mais elevados de ensino, também dá ênfase no que diz respeito à formação de professores de forma equiparada. Ela apresenta relevância nas formações de professores especialistas ao passo que cobra dos demais profissionais da educação tal formação para que possam receber os alunos PCD. Ainda conforme o documento, a Educação Especial era vista de forma dual no período de 1999, por causa do foco no aspecto clínico relacionado à deficiência e não no pedagógico, no didático e na aprendizagem. Atualmente, esses aspectos mudaram a partir das potencialidades dos alunos PCD, como podemos observar a seguir:

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a Educação Especial organizada de forma paralela à educação comum seria mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiência, problemas de saúde, ou qualquer inadequação com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da Educação Especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica. (BRASIL, 2008, p. 14)

O Plano Nacional de Educação (2008) é muito importante para as formações de professores especializados e profissionais da educação devido ao fato de abranger a todos os envolvidos da escola, além de priorizar as capacidades dos alunos PCD como também partindo de suas diferenças.

Na sequência, houve outro documento que tratou especificamente das diretrizes para o AEE realizado na Educação Básica na modalidade Educação Especial: a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.

O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários. (BRASIL, 2009, Art. 10)

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, art. 12-13 trata da formação do professor para atuar no AEE, além de suas atribuições, como podemos verificar a seguir:

Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

E...

São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 3)

Contudo, tais atribuições, às vezes, não são compreendidas pela gestão escolar. Isso no aponta para uma formação adequada do professor especialista, para a falta de informação pela equipe gestora e de demais profissionais da escola sobre o papel do professor do AEE, para a desvalorização dos professores de AEE pelos profissionais da escola. A Resolução nº 4/2009 deve ser explicada no início dos anos letivos nas escolas para os demais profissionais para seu papel, formação e atribuições.

Destaca-se, ainda, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que trata da Educação Especial, do AEE e dá outras providências, como podemos observar a seguir. Conforme o exposto, observou-se as disposições dadas de modo geral, porém, neste contexto

foi dado um foco sobre a formação de professores já que é o pilar de tal pesquisa, como consta no trecho a seguir:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

Formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais. [...] (BRASIL, 2011, Art. 5º, III, IV)

O apoio técnico e financeiro é importante para a ampliação e oferta do AEE, em especial no que diz respeito às formações continuadas de professores a partir das diferenças: deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação público-alvo da educação básica, além das formações continuadas da equipe gestora e demais profissionais da escola pública. Tais informações nos mostram que a escola, para ser inclusiva, os profissionais do ambiente educacional devem estar preparados para receber os alunos (e não o contrário).

A Lei nº 13.005, do PNE (2014, Meta 4.3) explica que se deve “implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.” O que chama a atenção nessa meta é o estímulo à formação continuada de professores para o AEE da rede regular de ensino, o que é muito positivo, mesmo se tratando somente de professores especialistas.

Outro aspecto positivo no PNE, na Meta 4.16, é a “inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação de referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional especializado.” Mais uma vez, a inclusão de teorias nos cursos de formação superior contribui com o aprendizado de conluente de graduação, pois esses terão noções de como atuar posteriormente com alunos da Educação Especial na Educação Básica, de como aplicar suas práticas de ensino aprendida aos alunos PCD matriculados na rede regular de ensino, de refletir sobre seu próprio desenvolvimento profissional mediante ações e práticas de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2014).

Na UFAC, o Curso de Licenciatura em Letras-Libras surgiu em 2013, a partir do Decreto nº 7.612/2011, a partir do *Programa Viver sem Limites*. Uma dessas escolhas era a formação adequada em graduação na área de Letras-Libras e em Pedagogia na perspectiva bilíngue (Libras/LP) ofertada pelas IFES. Somente com a oferta de uma formação em um desses cursos de graduação que os surdos e não-surdos poderiam ser habilitados em um curso distinto de graduação para atender à Educação Básica e dar início à carreira do magistério.

A Figura 3, a seguir, apresenta as metas, de 2011 a 2014, de educação bilíngue para acesso à educação, com a implantação de núcleo de acessibilidade nas IFES, com financiamento para as escolas, cursos de formação para pessoa com deficiência, universidade acessível, vagas para professores bilíngues e inclusão de benefícios na escola.

Figura 3 - Metas de acesso à educação

ACESSO À EDUCAÇÃO	Salas de Recursos Multifuncionais - SRM	Salas de Recursos Multifuncionais - SRM implantadas	15.000
		Kits de atualização de SRM	30.000
	Escola Acessível	Escolas atendidas com Dinheiro Direto na Escola para acessibilidade	42.000
	Transporte Escolar Acessível	Veículos escolares acessíveis	2.609
	Pronatec	Vagas do Bolsa-Formação destinadas a pessoas com deficiência	Prioridade no preenchimento de vagas para pessoas com deficiência
	Incluir	Universidades federais com projetos para acessibilidade apoiados	100%
	Educação Bilíngue	Professores, tradutores e intérpretes de Libras contratados	690
		Cursos de Letras/Libras criados	27
		Cursos de Pedagogia criados na perspectiva bilíngue	12
	BPC na Escola	Ampliar o quantitativo de pessoas de 0 a 18 anos beneficiárias do BPC matriculadas na escola	72.000

Fonte: Adaptado da Cartilha *Viver sem Limite* (2013) do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

O Programa *Viver sem Limite* (2011) prevê os mesmos cursos de licenciatura em Letras-Libras e em Pedagogia, na perspectiva bilíngue que são mencionados no Decreto nº 5.626 (2005). Entretanto, com esse projeto, houve um investimento para a construção de prédio e para a aquisição de equipamento, além de criação de vagas para a contratação de professores para as IFES. Com a aprovação de professores surdos e não-surdos nas IFES pelo Brasil, foi possível que a disciplina de Libras fosse ministrada em curso de licenciatura em Letras-Libras e nos demais cursos de licenciatura e bacharelado na forma obrigatória ou optativa com o objetivo de instrumentalizar a Libras como disciplina.

Depois da implantação do curso de licenciatura em Letras-Libras na UFAC, muitos egressos surdos e não-surdos puderam ter uma formação plena. Atualmente, esses egressos

totalizam 120 pessoas formadas, sendo nove surdas.¹¹ Alguns deles foram aprovados em concursos públicos, com a habilitação em graduação em Letras-Libras para contribuir com a educação básica, no sentido de difundir o uso e o ensino da Libras e eliminar as barreiras de comunicação.

1.2.2 Política linguística a favor da formação de professores de Escrita de Sinais

Geralmente, as políticas educacionais para as pessoas surdas estavam atreladas à Educação Especial mesmo com foco linguístico no campo educacional – em salas de recursos, que não é o ideal para a educação bilíngue de surdos, porém era o ambiente que os documentos legais apontavam e para onde os financiamentos eram destinados.

Em seguida, foram abordadas algumas legislações educacionais que contribuíram com a emancipação da educação de surdos da Educação Especial para a modalidade de ensino bilíngue de surdos e que se espera que o direito à educação de surdos e a diversidade humana e linguística para surdos se estendam a outros documentos que baseiam o sistema educacional de ensino e a formação de professores bilíngue nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Aqui, serão tratadas somente as principais políticas educacionais que colaboraram para a educação de surdos. No geral, os documentos legais tratam do reconhecimento da LS, da formação de professores, da inclusão da disciplina de Libras na graduação e da atualização da legislação, que contribuem fortemente com a Educação Bilíngue para surdos. Antes de tratar destas leis, será problematizado sobre a política linguística e a padronização da escrita de Libras, além de apresentar algumas legislações que contribuem com a política linguística no contexto voltado para a educação bilíngue de surdos.

Tratar de educação para todos requer uma soma de atitudes, interesses e vontades, além de apoio técnico e humano por meio de reforços políticos. Por isso, os documentos internacionais contribuem, complementam e reafirmam as legislações de cada país para que haja uma educação com equidade, quando se trata de grupos minoritários, linguísticos, étnicos, com deficiências, a fim de melhorar a qualidade da educação para todos a partir de medidas efetivas reduzindo a desigualdade.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, que trata da Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, reafirma que a educação para todos deve ser de qualidade durante todo o processo de escolarização, por meio do processo educacional formal

¹¹ Informações obtidas por meio do Núcleo de Registro e Controle Acadêmico (NURCA, 2022).

ou informal. “As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiências requerem atenção especial.” Segundo esse documento, se faz necessário que o acesso à educação de alunos com deficiências seja efetivo e garantido em igualdade/equidade como acontece com os demais alunos sem deficiência. Assim, os alunos com deficiência, as mulheres, os jovens, os adultos, entre outros, podem se sentir parte integrante do sistema geral de ensino (art. 3, inciso V, 1990). Neste sentido, os Estados-Partes devem prover normas e ações que promovam o princípio de igualdade em qualquer situação social. Para isso, se faz necessária a implantação e a implementação de políticas públicas que garantam acesso à educação a partir do princípio de equidade (UNESCO, 1990, p. 4).

A partir da Declaração de Salamanca (1994), os estados devem garantir uma educação de qualidade para as pessoas com deficiências, para as minorias que esses sejam incluídas no sistema educacional, além de respeitar e considerar as características individuais dos educandos, sem qualquer forma discriminatória. Esse documento foi responsável pelas orientações sobre a eliminação de qualquer barreira em espaços públicos e privados (UNESCO, 1994).

Ainda, o documento supracitado explica que, para que as crianças e jovens com necessidades especiais (PCD) tenham uma integração e um bom desenvolvimento em suas vidas institucionais, é preciso considerar três áreas prioritárias, a saber: “educação infantil, para garantir a educabilidade de todas as crianças, transição da educação para a vida adulta e do trabalho, e educação de meninas.” (UNESCO, 1994). Essas áreas apresentam programas educacionais voltadas para o sucesso de crianças, jovens e adultos com “características” na escola inclusiva durante o processo de escolarização. Os programas envolvem escolas, família, saúde comunitária e associações específicas para prevenir o agravamento dos educandos de acordo com suas características individuais. Tais programas, ou seja, políticas públicas devem estar em consonância com a educação inclusiva (UNESCO, 1994).

A Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, entende que “as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência.” Todos os seres humanos têm direito à dignidade e à igualdade e são livres para ter acesso à educação, ao trabalho, ao lazer, ao esporte, etc. Nesse sentido, o princípio da inclusão social ou educacional não deve ser ignorados.

Este Decreto nº 3.956 (2001) tem um impacto significativo, pois a eliminação de barreiras técnica, arquitetônica, humana e linguística são necessárias para o acesso educacional de alunos com características específicas. Tal eliminação de barreiras deve ocorrer durante todo

o processo de escolarização de alunos com deficiências em escolas regulares - lugar onde, na maioria das vezes, vê os alunos do atendimento educacional especializado de forma diferenciada. Assim sendo, a Educação Especial passa a ser vista como diferenciação, em especial, nas competências, capacidades, individualidades e cognição dos sujeitos matriculados no sistema geral de ensino (BRASIL, 2001).

Tais documentos passaram a influenciar, formular, implantar e implementar ações de educação especial, na perspectiva inclusiva gerando políticas públicas voltadas para a educação inclusiva em vários países e, no Brasil, não foi diferente. Os documentos internacionais colaboraram e se agregaram às pessoas representantes de estado, instituições e associações sobre a visão e o princípio de inclusão fortalecendo as normas já existentes no país para serem aplicadas ao sistema geral de ensino e que, a partir de então, devem assegurar e garantir direitos a uma educação de qualidade.

De acordo com Leão (*apud* LAGARES, 2018, p. 42), “a política linguística não é neutra, pois essas influenciam, incentivam mudanças no cenário linguísticos.” As línguas têm um papel importante para a sociedade. Leão corrobora com Lagares e vê o objetivo das políticas linguística como algo que se deve: “discutir, provocar reflexões e propor ações sobre o status, valor, registro e difusão das línguas.” (p. 194). Leão (2020, p. 194) afirma que um dos principais pesquisadores sobre políticas públicas voltadas à educação foi Louis-Jean Calvet (2007), que trata do papel predominante e age de forma direta ao *status* e função da língua.

O poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria. No entanto, política linguística (determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e sociedade) e o planejamento linguístico (sua implementação) são conceitos recentes que englobam apenas em parte essas práticas antigas. (LEÃO *apud* CALVET, 2007, p. 87)

De acordo com a citação acima, “o planejamento linguístico é a implementação das políticas” no caso da Libras que foi oficializada em nível nacional por meio de Lei Federal nº 10.436 (2002) e, para que esta possa estar em pé de igualdade no que se refere ao *status* da LP, se faz necessário implementar ações que tratem da ES. Como a política linguística pode ser em nível de nação, estado e município, essas ações podem contribuir em qualquer esfera com o propósito de mudar, incluir ou alterar uma legislação mesmo que já tenha sido oficializada.

De acordo com Leão (*apud* REAGAN, 2010, p. 56; SHOHAMY, 2006, p. 103) existem dois tipos de política linguística: as implícitas e as explícitas. A política linguística

- a) implícita tem um objetivo claro de intervir na língua sob forma de leis, decretos, documentos ou publicações acadêmicas; (b) As políticas educacionais implícitas “se apresentam por meio de ações diárias da população, movimentos sociais, associações de surdos ou por uma escola de surdos que adota um sistema de Escrita de Sinais. (LEÃO *apud* REAGAN, 2010, p. 56; SHOHAMY, 2006, p. 103)

Neste sentido, a comunidade surda do Brasil deve discutir entre seus pares e apoiadores, além de representantes de acordo com a esfera municipal, estadual e nacional para definirem um sistema de escrita da Libras e, para isso, é importante pensar em uma padronização, de acordo com Leão (*apud* LAGARES, 2018).

O conceito de padronização pode ser definido da seguinte forma: a padronização é uma intervenção política sobre a língua. É ela que, que nas sociedades modernas, cria a Língua como objeto social reconhecível e perfeitamente delimitado, permitindo-nos identificar comunidades linguísticas diferenciadas. (LEÃO *apud* LAGARES, 2018, p. 174)

Assim, o propósito de Leão (2020), com esta pesquisa, visa “garantir a comunidade surda a utilização de um sistema de ES, respeitando suas variações linguísticas.” Para que isso ocorra, é necessária uma complementação à Lei nº 10.436/2002, conhecida popularmente como lei de Libras. Ao analisar a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, nenhum dos cinco artigos trata do ensino da ES da Libras. Porém, não se deve confundir sistema linguístico com habilidades da língua. A Lei 10.436/02, em seu art. 1º, parágrafo único – entende que:

A Língua Brasileira de Sinais – Libras, a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

Neste sentido, ao se reconhecer a Libras como língua das comunidades surdas do Brasil, da mesma forma, almeja-se o reconhece da habilidade e competência do sistema ES padronizado. Na Lei nº 10.436/02, no art. 4º, parágrafo único, a “Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.” Tal artigo é uma problemática, pois coloca a LP como superior, como um sistema que não deve ser substituído, mas a intenção aqui não é por uma língua superior a outra, mas que cada uma seja reconhecida com suas características, habilidades e competências.

Para isso, as comunidades surdas devem discutir sobre a formação de professores de Libras e de ES, sobre uma padronização da ES da Libras, sobre a implementação de componente curricular de ES nos anos iniciais, tendo em vista que tal componente já existe no curso de

Letras-Libras (BRASIL, 2002). De acordo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Cap. II, Art. 3º), a Libras

[...] deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005)

A citação acima reconhece a Libras como disciplina nos cursos de formação de professores para atuar no magistério, em nível médio e superior. Ao reconhecer a disciplina em cursos de nível superior, um destes cursos que trata da Libras de forma bem mais específica é o curso de licenciatura em Letras-Libras, que possui na sua estrutura curricular a disciplina de Libras I até VI, além de outras disciplinas que envolvem os aspectos histórico-identitário-cultural, sobre a escrita das LS, ensino de português como segunda língua para surdos e de outras disciplinas afins que se somam à identidade do futuro professor de Libras em processo de formação. Em qualquer nível de ensino, a Libras e a LP escrita são consideradas como línguas de instrução e que visam uma formação bilíngue tanto para os futuros profissionais quanto para os alunos surdos e não-surdos matriculados na rede comum de ensino.

Os egressos do Curso de Licenciatura em Letras-Libras, da UFAC, irão atuar nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e, caso sejam aprovados em provas e títulos, esses também podem atuar em Curso Superior, desde que tenham tido a devida formação presente no Decreto nº 5.626/2005. Outro curso de formação de professores em licenciatura, segundo o referido documento citado anterior é o curso de Pedagogia ou curso normal. O ideal para a formação de docentes que ensinam Libras seria também o Curso em Licenciatura de Graduação em Pedagogia Bilíngue, que visa a educação bilíngue de surdos, porém, ainda não é uma realidade em Rio Branco. É possível, atualmente, a formação em cursos de Pedagogia ou curso normal superior (BRASIL, DECRETO, 5.626/2005).

Contudo, a educação bilíngue, com foco nas línguas de instrução e no ensino de ES durante a formação de professores é uma utopia, porque os cursos de Pedagogia ou curso normal superior ainda não contém, em seus PPC, a ES. Por isso, é relevante a emancipação dessa disciplina nos cursos de Letras-Libras para todas as etapas da educação básica até o nível superior. Assim, o contato com o registro escrito da Libras passaria a ser naturalizado.

De acordo com o Decreto nº 5.626 (2005), “a formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita sejam

línguas de instrução.” Vale destacar que, para tal formação, se faz necessária a implantação e a implementação de políticas que garantam a inclusão do ensino da ES por meio do componente curricular em ES, desde a tenra idade concomitantemente ao ensino de Libras para que as crianças, jovens e adultos surdos possam refletir sobre a própria língua e perceber divergências e convergências entre a Língua Oral, a Língua de Sinais e da ES.

Para o povo surdo, um documento em favor da universalização e das garantias de oferta de educação bilíngue foi o PNE (2014), que trata da oferta de educação bilíngue que contribuiu para a emancipação da modalidade bilíngue de surdos. De acordo com o PNE (Lei nº 13.005/2014), a Meta 4, na estratégia 4.7, explica que, durante sua vigência, deve-se garantir, ao longo deste PNE o seguinte:

Meta 4) universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados; [...]

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. (BRASIL, 2014)

De acordo com a Meta 4, o foco se dá por meio do acesso à educação básica e ao AEE. Já a estratégia 4.7 trata da garantia de educação bilíngue. De certa forma, os espaços onde devem ocorrer o ensino são importantes, porém a necessidade de uma formação intercultural acelerada em Libras, Português escrito e na ES da Libras devem se relacionar tanto nos ambientes quanto nas formações em graduação que atendam os anos iniciais e finais, e de formação continuada (BRASIL, 2014).

Segundo a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, o parágrafo IV trata do direito à educação e à oferta da modalidade bilíngue de surdos, a saber: “Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.” (BRASIL, 2015). Nessa perspectiva, tais documentos impulsionaram a educação bilíngue de surdos para que tivessem uma inclusão e uma alteração nos princípios e na modalidade de educação bilíngue de surdos na LDB (1996).

Em 2021, depois de muita luta e discussões sobre a Educação Bilíngue de Surdos, finalmente a LDB (1996) sofreu uma alteração no art. 3º. A “*ementa*: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.”

Segundo a Lei nº 14.191, 3 de agosto de 2021, art. 3º, a partir de agora, a LDB (1996) passa a vigorar acrescida de mais um princípio que apresenta: “XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.” A inclusão desse princípio é a base para a concretização e fundamentação ordenada de uma nova modalidade, a Educação Bilíngue de Surdos, e quiçá possa servir de base para outros documentos legais que baseiam o ensino, o ensino bilíngue e que a inclusão da disciplina ES seja contemplada nos cursos de Pedagogia ou curso normal superior, já que a partir de agora a diversidade humana e linguística ganham força diante do sistema educacional de ensino.

No princípio XIV, que trata da “diversidade humana, linguística, cultural e identitária,” é possível enxergar os vários educandos surdos, a Libras e a LP na modalidade escrita, a cultura e identidade surdas. Para a Lei nº 14.191, 3 de agosto de 2021, art. 3º, 60-B, parágrafo único, o que chama a atenção neste *caput* é a formação de professores bilíngues em nível superior e em especialização, os quais devem ter uma formação intercultural que atenda às reais necessidades dos egressos que irão atuar na Educação Bilíngue de Surdos.

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior.

Parágrafo único. Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o *caput* deste artigo serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas. (BRASIL, 2021)

Atualmente, as formações de professores, na maioria dos Estados, acontecem ainda por meio do curso de Letras-Libras, que foi implantado e implementado na UFSC, inicialmente na modalidade de EaD e, posteriormente por meio de polos presenciais. O ideal é que tal componente ES se estenda à formação de professores em Pedagogia ou curso normal e que o ensino de escrita da Libras seja ofertado desde os anos iniciais, para que as crianças e jovens surdos possam compreender a relação entre língua sinalizada, registro escrito da Libras e da LP na modalidade escrita.

1.2.3 Formação de professores de surdos e as políticas públicas de inclusão

A partir daqui, trataremos sobre o processo de formação de professores de surdos somadas às políticas de inclusão e como estes dois aspectos deram um novo significado aos saberes e práticas pedagógicas na educação de surdos. Anterior a isto, a educação de surdos era entendida como Educação Oralista, que visava a deficiência (foco terapêutico) e não com foco no ensino da língua natural dos surdos, a Libras.

Antes de o profissional ser professor de ES, é professor de Libras. Geralmente, nos cursos de graduação em Letras-Libras, as turmas são mistas. São nesses espaços que os professores de Libras percebem a dificuldade de práticas metodológicas que contemplam pessoas surdas, que ainda não são fluentes em LP na modalidade escrita e de pessoas não-surdas que não têm fluência em Libras. É claro que não é uma generalização, mas é uma realidade no curso de Letras-Libras da UFAC.¹²

Estar diante de duas línguas que coexistem no mesmo espaço requer formação intercultural, em linguística e interface em ambas as línguas, nas metodologias de ensino de Libras como L1 e L2, nas estratégias de ensino, na compreensão e valorização do enriquecimento do processo linguístico que envolvem ambas as línguas, de instrumentos de avaliação linguística para ambas as línguas, etc.

Conforme Vieira-Machado (2016, p. 75), a formação dos profissionais especialistas que atuavam com alunos surdos visava a cura, a formação terapêutica, as causas da surdez na perspectiva da voz, com discursos que afastavam a LS do convívio dos surdos, além de provocar a erradicação da Libras, o apagamento da cultura, identidade e história dos povos surdos. Essas formações deram força para as comunidades surdas continuarem lutando pelo seu povo, por formações adequadas, pelo reconhecimento da Libras e dos profissionais que valorizassem seus saberes.

A partir da Declaração de Salamanca (1994), a formação de professores para atuarem na área se tornou cada vez mais exigente, fazendo com que as pessoas de igrejas e familiares que dominavam a Libras passassem a buscar formação pedagógica como profissionais adequados e qualificados, segundo Viveira-Machado (2016), que também nos apresenta três narrativas de professores de surdos:

¹² Tal afirmativa se deu a partir da minha experiência vivida como professor atuante no Curso de Licenciatura em Letras Libras, em Rio Branco, na UFAC, desde 2015.

a) “A professora Janaina, que trabalhava em uma creche, explica que concluiu o Curso Normal e a convite de sua prima que trabalhava com surdos fez um curso na área mesmo não querendo, mas por força maior de sua mão o fez”; b) [...] Que a professora Rosa fez um curso de Libras e relata que não foi nada fácil e por causa de uma gestação se afastou da interpretação”; c) Já a professora Liana reconhece a necessidade de aprender mais e mais, além disto, ela narrou ter saído da sala regular para atuar no AEE devido ter um grande interesse em aprofundar seu conhecimento na área”. (VIVEIRA-MACHADO, 2016, p. 78-79)

Para a pesquisadora, estes fragmentos narrados nos mostram professores que buscam reconhecimento como professores de surdos em tempos e espaços distintos, porém com algo em comum, que é a luta de ser professores que por meio de formações adequadas os conduzam a uma formação para atuarem em uma Educação Bilíngue. Neste caminho, em busca de formação de professores de Libras para o ensino de surdos e não-surdos surgem dois documentos que apontam para a necessidade de uma formação adequada para tais profissionais, que visavam uma formação superior e continuada com o intuito de atuar diante alunos surdos, de atuarem em cursos de Libras, além da inclusão da disciplina Libras em instituições de Ensino Superior, a saber: a) o Decreto nº 5.626 (2005) e a Lei de Libras nº 10.436 (2002).

O Decreto nº 5.626 (2005) estabelece as diretrizes significativas para a comunidade surda do Brasil, além de regulamentar a “Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.” Tais documentos impulsionaram a formação de profissionais para promover a comunicação entre surdos e não-surdos em espaços públicos, privados ou concessionárias, garantindo formação para profissionais intérpretes, profissionais da educação e para a comunidade em geral. Esse Decreto (5.626/05) alavancou, de forma direta, o uso e a difusão da Libras por meio de instituições de Ensino Estadual, Municipal, Federal e de Associações de Surdos. O Decreto 5.626 (2005, Cap. III), trata da formação do professor e do instrutor surdo de Libras.

É importante lembrar que, em 2005, em Rio Branco, ainda não havia professores surdos com formação superior. Os quatro primeiros surdos tiveram sua formação inicial em Curso de Pedagogia a partir de 2007 e a concluíram em 2010. Eles fizeram parte da primeira turma do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Os profissionais surdos já atuavam com o ensino de Libras com formação e habilitação mínima e tiveram a oportunidade de fazer parte dos 800 professores de 19 municípios a concluírem o Curso de Pedagogia através da parceria entre o Governo do Estado, por meio da Secretaria de Estado de Educação e a Universidade de Brasília (UNB) com o intuito de melhorias salariais, melhorias na qualidade do ensino e do professor,

além de adquirir melhor conhecimento, e de bens culturais que refletissem nos alunos das escolas públicas (ACRE, 2010).

De acordo com o Decreto nº 5.626, 2005, Cap. III, arts. 4º e 5º, fica clara a exigência de docentes para o ensino de Libras na Educação Infantil, nos anos iniciais, com formação superior, realizada por meio do curso de Pedagogia ou do curso normal superior, com perspectiva bilíngue e, para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, cuja formação deveria ser em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras-Libras ou em Letras-Libras/LP como L2.

Esse documento aponta para a necessidade de um profissional com formação superior para o ensino de Libras para que possa atuar na Educação Básica. Mesmo assim, em 2005, os docentes surdos atendiam à formação mínima, com Ensino Médio, enquanto que os docentes não-surdos possuíam formação superior plena, porém sem formação continuada e específica na área do ensino de Libras. Desde então, os docentes surdos e não-surdos, em 2005, que foram lotados no CAS para ministrarem cursos de Libras para a comunidade externa se deu logo após a implantação e a implementação desse centro de capacitação como instituição credenciada pela Secretaria Estadual de Educação em parceria com outras instituições representativas da comunidade surda do Brasil como a FENEIS e o MEC, que liberou recursos para que o CAS de Rio Branco oferecesse o curso *Interiorizando Libras em Contexto*, a partir de 2007.

Por mais que esse tenha sido ofertado a partir de 2007, desde a implantação do CAS em 2005, sua gestão sempre se preocupou com a formação metodológica para o ensino de Libras. No primeiro semestre de 2005, a Profa. Ma. Shirley Vilhalva, que é surda e pioneira em educação de surdos no Brasil, realizou, no CAS, uma formação do ensino de Libras em contexto para os instrutores de Libras surdos - com nível médio, e para professores de Libras não-surdos - com formação superior, em Rio Branco. Nesse período, admitia-se, especialmente, às pessoas surdas a formação mínima, ou seja, o Ensino Médio para serem multiplicadores e ofertar formação inicial e continuada de cursos de Libras em Contexto para familiares, profissionais da educação – principalmente os professores da rede regular, que tinham contato direto com alunos surdos com o intuito de estabelecer uma comunicação entre professor não-surdo e aluno surdo.¹³

O processo de formação docente do profissional surdo se deu de forma lenta e gradual. Antes, os surdos estavam em cursos de formação e hoje estão ingressando também nos cursos de graduações como professores, além de continuarem seus estudos em programas de Pós-

¹³ Informação obtida pela Coord. Helena Sperotto, que esteve à frente do CAS/AC, de 2015 a 2014.

graduação. Isso não deixa de ser reflexo dos primeiros surdos que buscaram, estudaram e mostraram que é possível este percurso profissional e acadêmico.

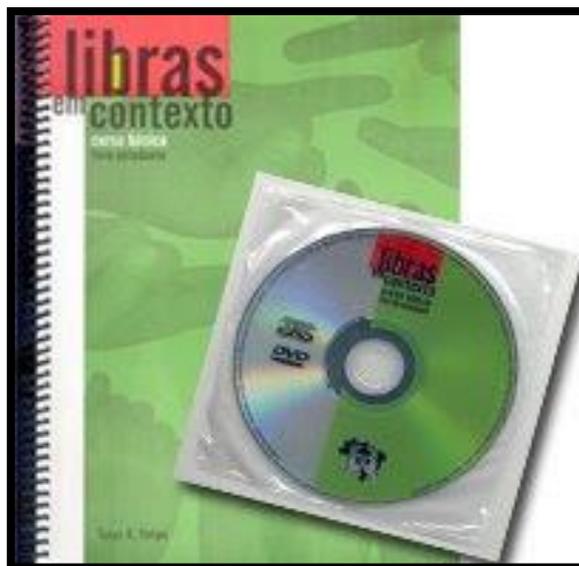
O Decreto nº 5.626 (2005, art. 6º, incisos I, II e III, § 1º) mostra que a formação do instrutor de Libras, em nível médio, deve ocorrer em uma das três instituições credenciadas com certificados reconhecidos:

- I - cursos de educação profissional;
- II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e
- III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III. (BRASIL, 2005)

A capacitação dos instrutores surdos, no Brasil, iniciou em 2001 e, em Rio Branco, em 2005. Os instrutores foram também denominados de multiplicadores de Libras (surdos), que repassavam o treinamento para outros surdos, além de ofertar formação para a comunidade em geral. Essa capacitação foi extremamente relevante, principalmente porque a metodologia de ensino de Libras usado se deu a partir da obra de autoria da Profa. Dra. Tânia Felipe intitulada *Libras em Contexto* (Fig. 4), resultado de pesquisa de seu doutorado. Logo, o MEC/SEESP,¹⁴ em parceria com a FENEIS, passou a formar instrutores surdos (multiplicadores) pelo Brasil (BRASIL, 2000).

Figura 4 - Libras em Contexto



Fonte: Blog Mundo do Silêncio

¹⁴ Secretaria de Educação Especial.

Libras em Contexto passou a ser o manual na formação de profissionais multiplicadores do CAS implantado pelo país e, nele, o conteúdo abordado era a gramática da LS, estudos sobre a educação de surdos e metodologia do ensino de línguas. Apesar de as pesquisas terem avançado muito sobre o ensino de Libras, essa obra é considerada como metodologia de ensino até os dias de hoje, inclusive nos cursos de Letras Libras (FELIPE, 2007).

Em Rio Branco, os cursos de formação ofertados pelo CAS ocorreram em diferentes níveis: *Libras em Contexto básico*, *Libras em Contexto Intermediário* e *Libras em Contexto Avançado* aos familiares, profissionais da educação e à sociedade em geral (BRASIL, 2000). Segundo Vieira-Machado (2016, p. 81), as políticas de inclusão vêm como resposta histórica, e as leis e decretos de Libras fortaleceram tal constituição docente do saber-pedagógico específico como única forma de formação. Aqui vale um questionamento. Será que a formação docente de surdos é única e estática?

Felipe (2007) apresenta o professor de surdos como intelectual específico, baseada em um posicionamento político sobre “a função intelectual, que não se resume aos outros o que se deve ser feito” e que é defendido por Foucault (*apud* VIEIRA-MACHADO, 2016),

[...] O trabalho de um intelectual não é moldar a vontade política dos outros; é, através das análises que faz nos campos que são os seus, o de interrogar novamente as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as mineiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a avaliação das regras e das instituições e, a partir desta nova problematização (na qual ele desempenha seu trabalho específico de intelectual), participar de formação de uma vontade política (na qual ele tem seu papel de cidadão para desempenhar). (FOUCAULT *apud* VIEIRA-MACHADO, 2016, p. 83)

Vieira-Machado (2016) embasado em Foucault (2006), nos mostra o papel do intelectual como “dizer verdadeiro”. Ao propor essa função, o autor quer mostrar uma função “analítica e das relações que os sistemas de pensamento se constituem em fazer a crítica.” (p. 84). Contreras (2002, p. 90) corrobora com esse fazer crítico e nos apresenta uma reflexão ao afirmar que “a prática educativa deve ser entendida como um processo de construção permanente, no qual devem ser julgados, equilibrados e fazer sentido muitos elementos.”

Contreras (2002) faz uma discussão sobre a autonomia de professores, seus múltiplos sentidos em diversos contextos, as concepções educativas e o papel do professor desempenhado em cada circunstância, a relação entre educação e sociedade e acredita que é preciso que professores e sociedade se unam para a conquistas da autonomia em questão. Em *Autonomia de professores*, o autor menciona “autonomia como chave para compreensão de um problema

do trabalho educativo” que servirá como a qualidade voltada para uma prática educativa (p. 89). A educação pública sempre foi um assunto discutido, tendo em vista as políticas públicas e a formação de professores, tendo alguns problemas justificados pela falta de interesse por parte dos governantes que veem a educação como um trabalho que gera gastos públicos (CONTRERAS, 2002).

Contreras (2002) trata sobre as exigências das práticas docentes quando apresenta três modelos tradicionais desta profissionalidade: a) o professor como técnico, b) o professor como um profissional reflexivo, c) e o papel do professor como intelectual crítico.

As três concepções desenvolvidas na sequência neste e nos próximos dois capítulos – especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico –, como podemos ver, supõe formas de entender o trabalho de ensinar e, em minha opinião, se mostram insuficientes, quando não claramente equivocadas, para poder formular o problema da autonomia de professores. Será, portanto, sua discussão, a análise de seus limites e de suas possibilidades – em especial, nos dois últimos modelos –, o que nos permitirá formular de uma maneira mais matizada e complexa o que a tal questão da autonomia profissional do docente pode significar. (CONTRERAS, 2002, p. 90)

Para Contreras (2012), os professores que entendem seu trabalho como exercício técnico não aceitam outro modelo de ensino, pois isso faz com que não questionem sobre suas práticas educativas. Esse modelo de docente tende a resistir às análises que ultrapassam a maneira como o compreendem, o que, de certa forma, evidência o conflito social entre os fins do ensino e as consequências sociais da dinâmica da sala de aula, tendo em vista que é na sala de aula que surgem o imediatismo, e muitos dos profissionais não querem buscar outras formas de ensinar.

Neste sentido, os profissionais têm sua capacidade minimizada, na medida em que seu exercício fica reduzido a um conjunto de regras e de habilidades que devem ser seguidas por meio de ordens, de material didático-pedagógico, de formas pré-estabelecidas, advindas de ordem hierárquica. Não faz parte do seu exercício profissional o questionamento permanente das pretensões do ensino, sendo que sua profissionalidade é identificada com eficácia. De acordo com Gimeno e Grundy (*apud* CONTRERAS, 2002),

Um dos efeitos evidentes da concepção dos professores como experts técnicos é o que se refere as finalidades do ensino, por um lado, como já vimos, os objetivos são entendidos como produtos, isto é, como resultados finais previamente definidos que se espera obter pelos alunos. (GIMENO; GRUNDY *apud* CONTRERAS, 2002, p. 101)

Na prática, o conhecimento fica estável e repetitivo, se tornando tácito e espontâneo como uma receita pronta. Diante de situações diferentes, contudo, se mostra insuficiente, e o profissional necessita refletir sobre suas práticas. Em relação ao docente como um profissional reflexivo, Contreras (2012, p. 105) afirma sobre a concepção anterior de que o modelo como “capacidade ou racionalidade técnica não resolve o que pode ser imprevisível.” É a reflexão de sua prática que transforma o profissional em um pesquisador, pois ele não precisa de teorias e técnicas preestabelecidas. O profissional passa a observar o problema de forma peculiar e passa a tomar decisões em busca soluções para melhorar o ensino e enriquecer sua prática.

Schon (*apud* Contreras, 2002) se debruça na ideia de um profissional reflexivo. Ele corrobora com “a forma de profissional que realizam suas atividades espontâneas diárias” e faz uma diferenciação entre “conhecimento na ação” e “reflexão na ação”. (SCHON, 1983). Essa prática reflexiva se aprende por meio de suas experiências em sala de aula, por meio de tentativas a cada aula, sendo que as aulas são sempre distintas umas das outras por mais que o assunto seja o mesmo.

[...] O conhecimento não precede a ação, mas, sim, está na ação. Não há nada – segundo Schon – que nos faça pressentir que nosso saber como consista em um conjunto de regras estruturadas previamente à ação, que colocamos em funcionamento como aplicação de decisões. Neste sentido, o conhecimento não se aplica à ação, mas está tacitamente personificado nela. Por isso é um *conhecimento na ação*; [...]
 Por outro lado, é também norma que em muitas ocasiões, surpreendidos por algo que nos afasta da situação habitual, pensemos sobre o que fazemos, ou inclusive pensemos *enquanto* estamos fazendo algo. É isso que Schon chama de *reflexão-na-ação*. Supõe uma reflexão sobre a forma que habitualmente entendemos a ação que realizamos, que emerge para podermos analisá-la em relação a situação na qual nos encontramos, e conduzi-la adequadamente. (SCHON *apud* CONTRERAS, 2002, p. 107)

De acordo com os pesquisadores, a prática reflexiva está guiada por valores profissionais como critérios normativos que estão presentes no próprio desempenho profissional. O desenvolvimento de valores educacionais não pode se realizar a partir de instituições ou sabedorias que surgem fora da própria prática docente.

Em relação ao papel do professor como intelectual crítico, o docente começará a refletir sobre o sentido de suas práticas e sobre a necessidade de se construir criticamente com um novo trabalho intelectual a serviço da transformação social. Esse é o ponto de partida para a emancipação pessoal e coletiva da sociedade, conforme Contreras (2002), a seguir:

A figura do intelectual crítico é, portanto a de um profissional que participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como “natural”, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática de ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso

valor educativo. [...] o intelectual crítico está preocupado com a captação e potencialização dos aspectos de sua prática profissional, que conservam uma possibilidade de ação educativamente valiosa, enquanto busca a transformação ou a recondução daqueles aspectos que não a possuem, sejam eles pessoais, organizacionais ou sociais. (CONTRERAS, 2002, p. 185)

Uma escola que se diz emancipadora ou autônoma deve propiciar condições que permitam ao professor e ao aluno, além de setores sociais, o exercício de tomadas de decisões, possibilitando relações e práticas autossuficientes e que seja direcionada à solidariedade.

A educação de surdos e a formação de professores de surdos é um assunto que está sempre em voga e, por isso, grupos de pesquisadores surdos e não-surdos discutem a prática docente que contemple o sistema educacional. Quando se fala em educação bilíngue de surdos, automaticamente, faz-se referência a Libras e ao Português na modalidade escrita, sendo que a formação desses professores específicos fica sempre para outro momento. Porém, a educação bilíngue para surdos ganhou materialidade por meio de alteração na LDB nº 9.394 (1996). Paralelo a isto, a formação dos professores de surdos deve ser repensada, saindo do que é estático para incluir outros aspectos como a cultura surda, a identidade surda, a história dos surdos, a linguística de ambas as línguas, além de experiências sobre o conhecimento de outras disciplinas ministradas em Libras que marca uma nova era. Segundo Faria-Nascimento (2021), se faz necessário, docentes diferenciados e com características específicas.

[...] exige um professor diferenciado, que, além das características inerentes à sua atuação, seja um profissional holístico e “tecnológico”. A atualidade demanda um professor conhecedor de mais de uma área do conhecimento. Mesmo que sua formação e atuação sejam em uma disciplina específica, o conhecimento não pode se restringir aos conteúdos disciplinares. No âmbito do ensino de PLS não é diferente, esse professor diferenciado, além do conhecimento holístico em diferentes áreas do conhecimento, deve, acima de tudo, ser um profissional intercultural. (FARIA-NASCIMENTO, 2021, p. 35)

Desta forma, a capacitação destes professores vai além de uma formação inicial. A nova era requer docentes conhecedores da interculturalidade que envolvem a LP escrita e sinalizada, os aspectos tecnológicos para a produção de material visual, os recursos visuais que facilitem o processo de ensino-aprendizagem, além de conhecimento da didática surda somado a suas práxis.

O povo surdo passa por um momento de emancipação atribuído pela modalidade de Educação Especial e, agora, espera-se que haja uma aceleração urgente na formação de professores interculturais para atender à modalidade de educação bilíngue a partir da linguística de sua língua materna e da segunda língua na modalidade escrita, desde a educação básica até

a educação superior. A seguir, discutiremos sobre o contexto histórico sobre a educação de surdos.

1.2.4 Educação de surdos: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo

Para a presente pesquisa, é importante traçarmos um panorama geral sobre as fases da educação de surdos no Brasil, a partir das filosofias que imperavam em cada fase, quais sejam: Oralista, Comunicação Total e Bilinguismo.

1.2.4.1 Filosofia Oralista

Historicamente, as LS tiveram quase 100 anos de interrupção, onde a abordagem oralista predominou nas escolas como único método de ensino para surdos. O Congresso de Milão, em 1880, foi o evento responsável por fazer os surdos aprenderem a ler e escrever de forma oral-auditiva, porém esse método não obteve êxito. De acordo com Sklier (2015),

O Congresso de Milão, em 1880, também é um marco na história da política institucional de erradicação da língua de sinais, e do afastamento radical dos profissionais surdos do meio escolar. Neste evento internacional, em que se reuniram profissionais dedicados a educação de surdos, dois terços dos 174 congressistas eram italianos. Os outros são franceses, ingleses, suecos, alemães e americanos. De todos os congressistas somente um é surdo! (SKLIER, 2015, p. 36-37)

Com base no resultado do Congresso de Milão, as LS foram banidas, e os profissionais surdos foram inferiorizados. Com isso, a língua oral passou a ser língua majoritária e predominante tanto no final do século XIX como até os dias de hoje em pleno século XXI. Por mais que a Libras seja oficialmente reconhecida, ainda se percebe sua inferioridade em ambientes como: escolas públicas e privadas, repartições públicas, empresas e concessionárias.

1.2.4.2 Filosofia da Comunicação Total

No final dos anos 1960 e início dos anos 1970, a Dinamarca passou a usar um novo método de ensino chamado de Comunicação Total com o objetivo de melhorar a língua utilizada pelos surdos. Para tanto, outros recursos associativos foram necessários, como uso de mímica, de gestos, da fala, etc. Contrário ao Oralismo, a Comunicação Total, por mais que tenha a

intenção de melhorar a língua utilizada pelos surdos, para esses, tal método também se tornava uma tortura. De acordo com Capovilla (2000),

[...] nos anos 70 a filosofia educacional oralista estrita cedeu lugar a filosofia educacional da comunicação total, que propunha fazer uso de todo e qualquer meio de comunicação (quer palavras e símbolos, quer sinais naturais e artificiais) para permitir para permitir à criança surda adquirir linguagem. Sob proteção desta nova filosofia educacional, nesta época começou a surgir diversos sistemas de sinais cujo objetivo central era aumentar a visibilidade da língua falada, para além da mera leitura labial. (CAPOVILLA, 2000, p. 104)

A Comunicação Total foi um marco por valorizar diversos sistemas de sinais, porém os surdos ainda tinham dificuldades na leitura (compreensão e interpretação) e na escrita da língua oral. Os resultados não tiveram o êxito esperado por se tratar de duas línguas de modalidades totalmente distintas. Os gestos e os sinais serviam de base para a língua oral e, ao mesmo tempo, caminhavam juntos criando um problema linguístico durante a produção de leitura e escrita. Depois de muitas pesquisas sobre a Comunicação Total, chegou-se à conclusão que, para os surdos, a melhor filosofia seria o Bilinguismo.

1.2.4.3 Filosofia do Bilinguismo

Conforme Capovilla (2000, p. 110), o Bilinguismo surgiu na Suécia, onde os surdos também eram reconhecidos como minorias linguísticas, com direito à educação a partir de duas línguas (a língua falada do país na modalidade escrita e a língua sinalizada). Na Dinamarca, o programa bilíngue ofertava desenvolvimento linguístico por meio de LS falada e escrita em crianças de 6 a 14 anos. O Bilinguismo é considerado eficaz em qualquer parte do mundo porque leva as crianças e pessoas surdas além dos muros das escolas. Logo, os surdos que dominam ambas as línguas podem se comunicar com pessoas usuárias das LS (ou não) por meio da escrita. Tal método contribui com a comunicação, com o acesso e com a participação das pessoas surdas tanto no âmbito educacional como no aspecto social.

Apesar de a proposta bilíngue ser tão exaltada e difundida, não é compreendida em sua essência, pois as políticas educacionais apresentam a Libras e a LP na modalidade escrita como línguas de instrução, e isso fortalece uma percepção dual, desconsiderando o multilinguíssimo (QUADROS, 2005, p. 1).

No Decreto nº 5.626 (2005, Cap. III), que trata da formação de professores e instrutores de Libras para o ensino nos anos finais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto no art. 4º quanto no Art. 5º, a Libras e o Português na

modalidade escrita são citados, e talvez, isto implique em questões mais aprofundadas como a imersão em ambas as línguas, ou seja, a imersão nos aspectos políticos, sociais e culturais, Assim, “Libras e Português Escrito” não é uma proposta tão simples como se pensa.

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no **caput**. (BRASIL, 2005).

De acordo com Quadros (2005, p. 26), o Brasil é visto como um país monolíngue e, assim como acontece em outros países, a realidade é outra. Sabe-se que aqui existem imigrantes japoneses, alemães, espanhóis, entre outros. Há também mais de “170 línguas indígenas totalmente diferentes.” Há os sinalizantes surdos, seus familiares, além de línguas indígenas de povos surdos, logo, “todas estas línguas faladas no Brasil, também são brasileiras” demonstrando que o país é multilíngue.

Tais línguas citadas são subtraídas e, muitas vezes, apagadas pelo fato de a LP se apresentar como única língua de uso, língua essa que está nas escolas, nos cartórios, nos livros e em todos os âmbitos sociais, fazendo com que os imigrantes e os povos usuários de outras línguas não sejam vistos e acabem apagando de certa forma sua língua materna. Quadros (2005, p. 27) aborda que, ao definir bilinguismo, “depende de questões de ordem política, social e cultural.” O uso de uma língua majoritária faz com que as outras línguas sejam apagadas, obscurecidas e subtraídas, impossibilitando a definição de bilinguismo e, por isso, as comunidades e os usuários de uma outra língua sofrem preconceito linguístico devido aos desencontros de sentidos.

Ainda para Quadros (2005, p. 27), “entre tantas possíveis definições de bilinguismo, pode ser assim definido: o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais.” O que chama a atenção no texto de Quadros (2005) é a sutileza em apresentar este tema não somente do ponto de vista linguístico, mas também cultural. A pesquisadora traz relatos muitos esclarecedores sobre pessoas que vivem em contexto bilíngues completamente diferentes. Quadros (2005) parafraseia o relato sobre um indiano:

[...] ao ser perguntado quantas línguas falava, respondia que falava somente uma língua. Somente após algum tempo, tomou consciência de que, de fato, falava cinco línguas diferentes. Por que ele não reconhecia inicialmente que falava todas estas línguas? Porque utilizava cada língua em um contexto determinado (uma língua na sala de aula, outra língua em cerimoniais religiosos, outra em casa e assim por diante) e, também, porque ele era um **falante único**. (QUADROS, 2005, p. 27)

A citação acima, que serve tanto para línguas faladas quanto para sinalizadas, evidencia as opções ativadas pelos falantes diante de pessoas com quem se fala e sobre o que fala, além das funções desempenhadas pelas línguas e dos contextos em que elas se encontram. Logo, tal opção de fala deveria ser implantada de forma mais ativa nos cursos de formação de professores de Libras e de ES para que o preconceito linguístico seja compreendido como falta de conhecimento e não como forma natural dos falares pelo Brasil.

Durante a formação de professores, espera-se que os planejamentos, as aulas ministradas em Libras e o currículo seja, em LS e que os professores de surdos possam ir além do aspecto linguístico, promovendo o descobrimento de vieses culturais, sociais, identitário e histórico que se entrecruzam de modo a reconhecer a língua como o todo e não somente como uma parte da gramática.

Nas escolas “inclusivas”, as LS são coadjuvantes porque a língua que trata de todo o currículo e a instrução dada aos alunos se dá pela LP, a língua majoritária. O desejo não é impor uma língua, mas valorizar cada língua de acordo com suas especificidades, espaços de ensino, metodologias de ensino-aprendizagem e aquisição de ambas da Libras e da LP.

Para Quadros (2005, p. 32), as crianças surdas que tiverem contato com adultos surdos, pais, amigos e profissionais da educação usuários da LS receberão influências significativas até no aprendizado da LP desde que seus conceitos sejam ensinados em LS. “[...] se as crianças surdas se apropriarem da leitura e da Escrita de Sinais, isso potencializará a aquisição da leitura e escrita do português.” (QUADROS, 2005, p. 32).

Tratar da Escrita de Sinais como potencialização para aquisição de uma segunda língua é significativo e aponta para a necessidade desse componente curricular estar presente não somente nos cursos de Letras-Libras, mas também nos cursos de Pedagogia, com foco na educação bilíngue, considerando a coexistência do letramento em ES estar concomitantemente ao ensino de Libras desde a mais tenra idade, além de fazer parte da formação de professores para a Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Na próxima seção, daremos ênfase à evolução histórica dos diferentes sistemas de registros de línguas sinalizadas, passando pela inserção desse componente curricular nas formações de professores de Libras, até sua relação com a cultura surda.

2 ESCRITA DE SINAIS: ELEMENTO LINGUÍSTICO-CULTURAL NA FORMAÇÃO

Como parte essencial para as discussões desenvolvidas na presente pesquisa, nesse Capítulo, discutiremos sobre a Escrita de Sinais como sistema gráfico das línguas sinalizadas, passando pela evolução histórica dos diferentes sistemas, as relações entre a ES e a cultura surda e a inserção do referido componente curricular nos cursos de formação de professores de Libras.

2.1 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

O professor e pesquisador William Stokoe, em 1960, passou a observar, a analisar e a registrar a Língua de Sinais Americana (ASL). Muitas pessoas acreditam que as LS são mímicas. Somente a partir da década de 1960, elas receberam *status* linguístico e, desde então, as comunidades surdas pelo mundo vêm lutando por reconhecimento e oficialização. De acordo com Gesser (2009, p. 13), Stokoe, em 1960, partiu dos estudos descritivos e considerou que a LS possuía gramática própria assim como as línguas orais.

Stokoe (1960) descreveu os níveis fonológicos e morfológicos da ASL, apontando os três parâmetros primários que constituem os sinais, a saber: Configuração de mão (é a forma em que a mão se encontra), Locação (espaço neutro ou no corpo onde o sinal é executado), e o Movimento (percurso que o sinal faz durante sua execução). Na década de 70, Battison (1974), Klima e Bellugi (1979) identificaram e agregaram o quarto e quinto parâmetros à gramática da ASL: Orientação de palma (onde a posição da palma se encontra: baixo, cima, frente, traz, esquerda e direita), e Expressão facial (marcação de forma sintática e componente lexical) (GESSER, 2009).

Segundo Gesser (2009, p. 19), a partir destes parâmetros, pode-se perceber que tanto as línguas orais como as LS são similares em relação ao nível estrutural. Toda língua apresenta combinações de unidades simples a mais complexas. Ambas as línguas diferem quanto à forma: uma de modalidade visual e a outra de modalidade oral-auditiva. A LS difere em sua organização, que é simultânea, enquanto que a organização da língua oral é linear (GESSER *apud* PINKER, 1995; FERREIRA BRITO, 1995; WILCOX; WILCOX, 1997).

A Libras é uma língua gestual-visual que possui *status* linguísticos e que foi oficialmente reconhecida pela Lei nº 10.436/2002. Em 24 de abril de 2021, tal lei comemorou seus 19 anos de implantação e implementação no país. As LS, embora sejam naturais, não são universais: cada país possui a sua, com gramática própria. Nos Estados Unidos, temos a

American Sign Language (ASL) e, na França, *Langue des Signes Française (LSF)*, por exemplo. A seguir, trecho da Lei que reconhece a Libras como língua das comunidades surdas do Brasil:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

O reconhecimento e a oficialização da Libras trazem muitos pontos positivos para a comunidade surda tanto no âmbito educacional e social, pois a Lei 10.436/02 impulsionou profissionais como professores e instrutores de Libras (surdos e não-surdos), profissionais tradutores e intérpretes de Libras/Português.

Outros aspectos favoráveis que ocorreram depois do reconhecimento da Libras foram: a implantação do CAS que, além de formação inicial e continuada para profissionais da educação, presta serviço por meio do conforto linguístico como os tradutores e intérpretes de Libras para atender aos surdos em qualquer setor público de forma que os surdos pudessem exercer sua cidadania por meio de acesso, comunicação e informação em delegacias, hospitais, juizado, escolas, etc. (CAS, 2005).

Os Profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras (PTILS) tiveram o exercício da profissão regulamentada somente em 2010. São profissionais que atuam diante de duas línguas de forma simultânea e/ou consecutiva, além de zelar pelo ofício:

Art. 7º O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial: I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida; II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero; III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir; IV - pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional; pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem; VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda (BRASIL, 2010).

Os PTILS promovem o conforto linguístico para as comunidades surdas. Se os surdos estão nas salas de aula, como escola, graduação, pós-graduação e/ou setores públicos ou privados, lá também estarão os intérpretes de Libras promovendo acessibilidade linguística entre surdos e não-surdos.

O Decreto 5.626 (2005) apresenta a pessoa surda como sujeito, valoriza a Libras e a cultura, de acordo com o art. 2º. Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras (BRASIL, 2005). O trecho do Decreto é muito importante porque apresenta as pessoas surdas, valoriza as experiências visuais em uma perspectiva antropológica saindo do olhar clínico, do olhar das pessoas, sem audição (doente) e valoriza a LS e a cultura surda.

2.2 CULTURA SURDA

Segundo Strobel (2015, p. 29), o povo surdo tem uma cultura surda, e isso significa que “os elementos da cultura podem abranger a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.” Perlin (*apud* STOBEL, 2015) conceitua e faz uma relação entre cultura surda e identidade surda, pois, por mais que estamos falando de algo diferentes, estes elementos estão diretamente relacionados.

Cultura surda é o jeito de o surdo entender o mundo e de modificá-lo com suas concepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas. [...] As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com o maior ou menor receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes de menos-valia social. (PERLIN *apud* STROBEL, 2015, p. 29-30)

Perlin (*apud* STOBEL, 2015) reforça que “a cultura surda é como algo que penetra na pele do povo surdo” que partilha de objetivos em comum, valores, normas e comportamentos transmitidos pelos sujeitos surdos de geração para geração, com seus conhecimentos, histórias, narrativas e lutas. Vale lembrar que nem todos os surdos compartilham da mesma cultura. Atualmente, é cada vez mais comum surgirem organizações representativas como é o caso de Associações de Surdos Gays, Surdos Negros e Surdos Oralizados. Logo, não significa que todos os surdos brasileiros compartilhem da mesma cultura pelo fato de não ouvirem. Segundo Karnopp (*apud* STROBEL, 2015),

[...] Os surdos brasileiros são membros da cultura surda brasileira da mesma forma que os surdos americanos são membros da cultura surda norte-americana. Esses grupos usam línguas de sinais diferentes, compartilham experiências diferentes e possuem diferentes experiências de vida. (KARNOPP *apud* STROBEL, 2015, p. 33)

É importante entender que os professores de surdos devem compreender e estudar sobre cultura surda porque essas informações contribuem para o planejamento das suas aulas. O professor traz para a educação de surdos aspectos relevantes e significativos implícitos durante a execução das aulas, porém explícitos em seu planejamento.

Compreender a cultura surda leva o professor de surdos a relacionar também as identidades surdas, o que ajuda a respeitar a individualidade de cada surdo, tendo em vista que os professores de surdos estarão diante de sujeitos surdos e de pessoas que se identificam como deficientes auditivos. Trazer essa questão para a formação de professores é interessante para a elaboração dos planos de aula e respeito das identidades surdas durante o processo de escolarização, principalmente, a partir de 2021, quando houve a inclusão da modalidade de Educação Bilíngue para Surdos na LDB (1996).

A Libras é a primeira língua para os surdos (L1), portanto a aquisição da linguagem por crianças surdas precisa ocorrer por meio professores que dominem não somente a linguística da Libras como também a cultura surda (QUADROS, 2004). Como as crianças surdas chegam à escola sem uma língua adquirida, a escola precisa dispor de currículos e metodologias que propiciem o acesso à LS, à cultura surda e, conseqüentemente, à interação social.

Para Quadros (2003), o processo educacional, como se sabe, ocorre por meio da interação linguística. Eis a importância da proficiência na Língua Brasileira de Sinais por parte dos profissionais responsáveis pelo processo de ensino, e esse processo deve ser direcionado para aquisição da linguagem por meio da Libras. Segundo Quadros (2004), é importante, ainda, observar o currículo escolar que deve estar organizado a partir de uma perspectiva visual-espacial, como forma de garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na língua visual-espacial da criança surda. Damásio (2005) afirma o seguinte:

Mais do que uma língua, as pessoas com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento e exercitem a capacidade cognitiva desses alunos. Obviamente, são pessoas que pensam, raciocinam e que precisam como os demais de uma escola que explore suas capacidades, em todos os sentidos. (DAMÁZIO, 2005, p. 113)

Muitos professores não têm a formação necessária, especialmente, conhecimentos sobre o ensino de Libras, da Libras, de português como segunda língua, sobre cultura surda, da identidade surda, nem de pedagogia bilíngue e didática surda. (QUADROS, 2003; 2004). Para dar conta dessa formação na área da educação de surdos, sugere-se que os ingressos nas universidades deveriam ter formação inicial em Letras-Libras ou Letras-Libras/LP ou

Pedagogia, com foco na perspectiva bilíngue por meio de formação inicial nessas áreas citadas, segundo o Decreto nº 5.626 (2005) associadas a outras complementações como se sugere abaixo:

- a) complementações na área por meio de cursos de extensões;
- b) universalizar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) paralelo a formação inicial em qualquer área de licenciatura na área citado anteriormente para que o discente em curso de licenciatura se aproxime da prática docente e conheça a realidade da escola pública da educação básica;
- c) desenvolver atividades acadêmicas durante sua formação inicial como feiras, seminários, semanas acadêmicas, congressos. Essas são ferramentas que contribuem com o diálogo e debate enriquecedores voltados para a educação de surdos envolvendo a comunidade interna e externa, além de buscar parcerias com instituições que abordem a temática da educação de surdos;
- d) qualificações como cursos de especialização, mestrado e doutorado na área da educação de surdos, pois assim, o docente terá mais base teórica e prática para desenvolver suas diversas atividades na escola pública.

A formação continuada deve ser valorizada e apoiada. Devido à carga horária de trabalho docente nas escolas, isso fica inviável. Portanto, sugere-se que a gestão escolar traga para as escolas públicas formações continuadas para que os profissionais da educação se mantenham atualizados. Tais formações podem ser de curto, médio e longo prazos, e isso fica a critério da gestão e dos demais profissionais para tornar a escola inclusiva.

2.3 SISTEMAS DE ESCRITA DE SINAIS

As LS, por muito tempo, foram consideradas ágrafas, porém muitos estudiosos vêm desmistificando tal crença, como é o caso de Gesser (2009) e Quadros (2020). Essa crença se dava, principalmente, pela falta de informações e pela falta de conhecimento sobre os sinais gráficos como forma de registro fonético-fonológicos das LS (SOUSA *et al* 2019). Uma hipótese que fortalece essa crença ocorre também pelo fato de os cursos de Libras e a disciplina Libras estarem sempre apoiados na LP por meio do sistema de transcrição para Libras.

Atualmente, os trabalhos acadêmicos e as obras demonstram como se deram estes principais sistemas e notações de forma histórica. Essa má interpretação se dava pelo simples fato de os surdos serem sujeitos sinalizadores: usavam as LS face a face durante seus encontros e por fazerem uso da segunda língua escrita pertencente a seu país.

Barreto e Barreto (2015, p. 62) baseiam-se em outros autores para demonstrar uma distinção entre sistema de escrita e de notações em sua obra. Com base em estudos, os pesquisadores entendem que um sistema de escrita é uma notação para representar a estrutura da Língua (BARRETO; BARRETO *apud* MARTINS, 2001). Enquanto, “os sistemas de notações são utilizados por uma pequena comunidade, geralmente por pesquisadores e cientistas com objetivo de analisar determinados aspectos, a forma de alguma expressão.” (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 62-63).

Historicamente, para muitos surdos e não-surdos, o Sistema de Notação em palavras, elaborado por linguistas para registrar uma língua visual no papel, era considerado o único meio de escrever a LS. Um desses sistemas de notação foi elaborado por pesquisadores de LS no Brasil e sua convenção possui 11 regras, que fazem uso de elementos da LP escrita e de símbolos como forma de se registrar uma língua visual no papel. Aqui serão apresentadas somente três regras dessa convenção, segundo Felipe e Monteiro (2008),

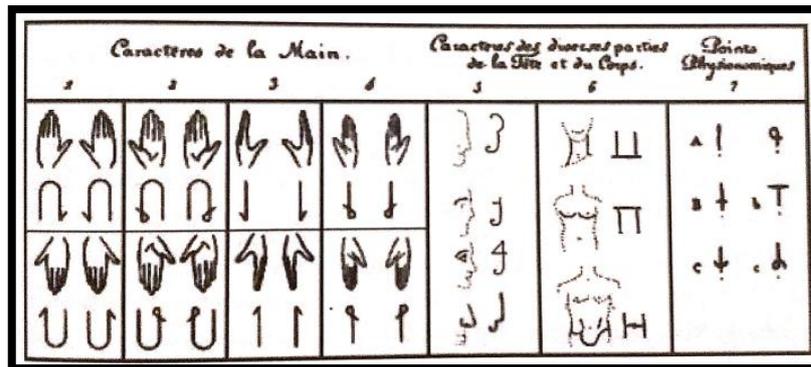
- 1 - Os sinais da Libras, para efeito de simplificação, serão representados por itens lexicais da Língua Portuguesa (LP) em letras maiúsculas.
 - 2 - Um sinal, que é traduzido por duas ou mais palavras em língua portuguesa, será representado pelas palavras correspondentes separadas por hífen.
 - 3 - Um sinal composto, formado por dois ou mais sinais, que será representado por duas ou mais palavras, mas com a ideia de uma única coisa, serão separados pelo símbolo ^.
- (FELIPE; MONTEIRO, 2008, p. 24-27)

Em busca de convencionar uma escrita para as LS no decorrer da história, vários autores apresentaram diferentes formas de registros. Sousa *et al* (2019, p. 44) afirma que devido às LS serem tridimensionais, houve uma maior dificuldade para representar simbolicamente regras convencionadas da estrutura de uma língua que contemplassem todo os níveis linguísticos, dos discursos, da literatura, da conversação, entre outros.

Sobre a falsa crença de que as línguas de sinais são ágrafas, serão apresentados a seguir alguns registros gráficos criados no decorrer da história, da evolução dos sistemas escritos até o surgimento da ES.

De acordo com Barreto e Barreto (2015, p. 63), no ano de 1822, o educador Francês Roch Ambroise Auguste Bébien criou e publicou um método denominado de *Notação Mimographie* (Fig. 4). Bébien afirmava que “o registro das línguas de sinais era essencial para que se pudesse usar como vínculo para o ensino.” Esse pensamento, no séc. XIX, não era diferente do que se pensa no séc. XXI, pois sabe-se que, para aquisição de uma segunda língua, se faz necessário o uso de uma primeira língua tanto na forma discursiva quanto na forma escrita.

Figura 5 – Notação Mimographie



Fonte: Barreto e Barreto (2015, p. 63).

Barreto e Barreto (2015, p. 64) afirmam que William C. Stokoe, na Universidade de Gallaudet, criou um “sistema de notação fonética para as línguas de sinais denominado de *Notação de Stokoe*.” O estudo visava dois objetivos principais: “trazer as línguas de sinais que eram ignoradas e desconhecidas para a atenção dos linguistas e servir de instrumento durante análise ao descrever os sinais desta língua.”

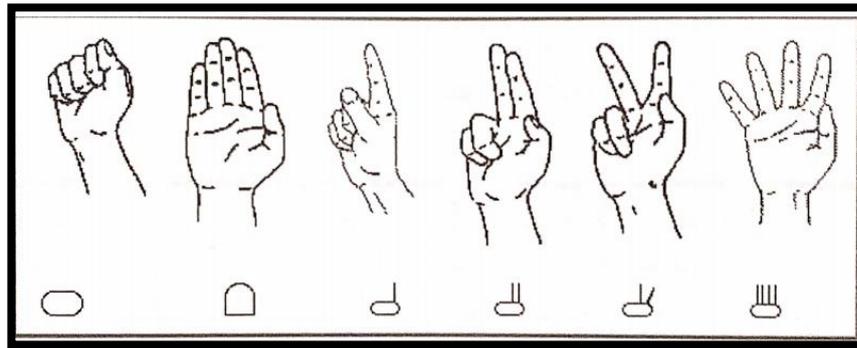
Figura 6 - Notação de Stokoe

	A	Punho fechado		I	Como "I"
	A'	Punho fechado, polegar estendido		K	Como "K"
	B	Mão plana		3	Como "3"
	B'	Como "B" mas dedos curvos		R	Como "R"
	5	Dedos estendidos como "5"		V	Como "V"

Fonte: Barreto e Barreto (2015, p. 64).

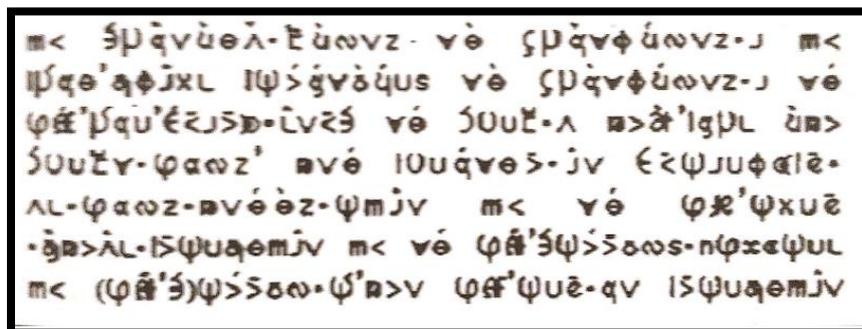
Barreto e Barreto (2015) afirmam que, no ano de 1984, os linguistas da Universidade de Hamburgo - Alemanha, com base no sistema de notação de Stokoe, criaram um sistema de notação fonética – que não é um sistema de escrita cotidiano - denominado de *Hamburg Notation System (HamNoSys)*, que é um sistema de estudo de determinados aspectos simbólico que ajudaria na representação da ES por meio computacional usado por linguistas.

Figura 7 - Hamburg Notation System



Fonte: Barreto e Barreto (2015, p. 65).

Segundo Barreto e Barreto (2015), na década de 1990, Paul Jouison ampliou o sistema de notação de Stokoe (1960) e criou um método denominado de Sistema *D'sign*, aplicado ao método a Língua de Sinais Francesa (LSF), porém sua proposta não foi apresentada nem dada sequência pelo próprio autor, devido a seu falecimento prejudicando a apresentação de seu trabalho.

Figura 8 - Sistema *D'sign*

Fonte: Barreto e Barreto (2015, p. 65).

Em 1996, um pesquisador da Universidade de Liège - Bélgica, também, com base no sistema de notação de Stokoe (1960), criou um sistema de notação denominado de *Notação de Françoise Neve*, que era feito em computador (BARRETO; BARRETO, 2015). Eis a contribuição da informática com as propostas de notações escritas e com a escrita feita em colunas, de cima para baixo.

Figura 9 - Notação de Françoise Neve

1-2-3-4-5-20				Como em datilografia
A-B-C-D-E-F-G-H-I-L-M-N-O P-Q-R-S-T-U-V-W-X-Y-Z				
Σ	Bico de pardal	Ε	Asas de águia	
┌	Cabeça de elefante	⊞	Garra de urso	
	Pinça)	Colher	
○	Chave		Piano	

Fonte: Barreto e Barreto (2015, p. 66).

No ano de 1997, a Dra. Mariângela Estelita Barros, da Universidade Federal do Goiás, criou um Sistema Brasileiro de Escrita das Línguas de Sinais - ELiS e que foi aprimorado em 2008. Assim como os outros sistemas, o ELiS adotou os parâmetros identificados por Stokoe. O uso deste sistema não faz parte do cotidiano por não ser intuitivo, além de ser muito complexo e é mais utilizado, na maioria das vezes, por pesquisadores ou somente por aqueles que o criaram. O ELiS é um sistema linear, da esquerda para a direita, o que não está de acordo com os sinais que são tridimensionais e simultâneos e requer muito treino para compreendê-lo. Enfatizamos que esse sistema de escrita requer muito treino, porém não quer dizer que seja impossível de aprendê-lo. Neste caso, exigirá mais tempo, mais prática e dedicação para a sua aquisição (BARRETO; BARRETO, 2015).

Figura 10 – EliS

// < T ^ Φ ↓ N Γ λ f ^ - l v Φ → - l v Φ T ^ \ \ . ^ ω ^ T F → // - ... I T T Φ O

. II . ^ - l v Δ Δ μ T i - . II . v Ω ⊥ // < I T T λ T i < Γ v Φ T F // . I . ^ < ← → - l . ^ ω θ - Ω ^

// - I T T ^ T i ^ = // - I ^ μ μ T ⊥ \ \ . ^ ω ^ T F → // .) ^ → -

N I ... I . III.

Em um jardim, um gato estava brincando e pulando quando viu uma borboleta. Foi para pegá-la, mas não conseguiu. A borboleta saiu voando, fugiu.

O gato falou:

- Puxa!

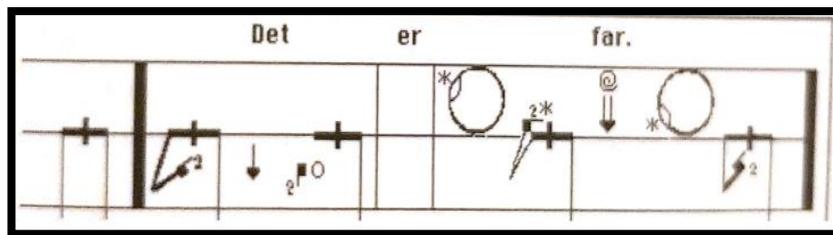
FIM.

Fonte: Barreto e Barreto (2015, p. 66).

De acordo com Barreto e Barreto (2015), no ano de 1972, Valerie Sutton – uma hábil notadora de movimentos corporais para a dança - criou um sistema de notação em dança

chamado de *DanceWriting*. Pesquisadores de LS da Universidade de Copenhague ficaram sabendo do trabalho de Sutton sobre o registro de movimento para dança por meio de uma publicação em um jornal local e convidaram Sutton para criar um sistema de escrita para as LS. Assim, em 1974, surgiu o sistema da ES denominado *SignWriting* (SW). Desde então, a comunidade surda passou a ter um sistema internacional por meio do qual se tornou possível escrever qualquer LS do mundo.

Figura 11 – *SignWriting*



Fonte: Barreto e Barreto (2015, p. 71).

Quadros (2014) corrobora com o aprimoramento e com a utilização do sistema de ES, desde quando o curso de Letras-Libras na modalidade EaD tomou uma proporção ao se expandir pelo país por meio de polos da UFSC. Os pesquisadores têm abordado sobre a equipe de tradutores surdos e não-surdos e a continuidade desses profissionais, a produção de hiperlivros, os materiais e as atividades a partir de uma perspectiva histórica. Com isso, a equipe tinha como meta o acesso e a permanência de estudantes surdos no curso Letras-Libras por meio de uma equipe de tradutores surdos fluentes, no sentido semântico e pragmático e nas relações entre as semelhanças e diferenças linguísticas entre a LP na modalidade escrita quanto na língua sinalizada.

A ES já apontava para a importância da divulgação de um registro escrito da Libras, tendo em vista que os estudantes da UFSC, do curso Letras-Libras pelo país tinham um contato com tal registro escrito da Libras, mesmo que de imediato por meio: “das traduções das provas de Libras, títulos e subtítulos aplicados aos hiperlivros” sem fazer traduções via português escrito. Logo, este imediatismo das traduções e divulgações da ES da Libras apontava para um olhar curioso e, talvez, um desejo de aprender o registro gráfico da Libras, sendo que, em algum momento, os alunos surdos e não-surdos matriculados no curso Letras-Libras teriam a disciplina de ES.

Em seguida, abordaremos sobre as políticas educacionais, que visam a formação do professor do curso de Letras-Libras, em especial, o professor de Libras que, devido a uma rotatividade entre várias disciplinas, se encontra na posição de professor de ES quando a

disciplina está descoberta e/ou por falta de professores com domínio na aquisição, habilidade, competência, ensino, metodologia, além de produção de material referente à disciplina em ES da Libras.

2.4 ESCRITA DE SINAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este mapeamento sobre os sistemas de ES e a seleção de um único sistema de escrita para as LS contribui para uma padronização e a impulsão para a elaboração de política linguística em relação à sociedade, seu uso sinalizado em busca de um sistema gráfico como forma de representar a Libras no papel ou no computador, por meio de uma convenção social da comunidade surda, seus líderes, profissionais e demais envolvidos na educação bilíngue de surdos.

Sousa, Garcia e Lima (2019) fizeram um levantamento quantitativo em instituições superiores públicas e privadas em cursos de Letras-Libras pelo Brasil sobre o componente curricular ES. O curso de Letras-Libras passou a ser ofertado em 16 estados a partir de 2006 e, antes disto, houve uma tramitação legal na própria instituição obedecendo às normas, leis e instâncias que aprovaram o referido curso da UFSC. “Há 54 Cursos de Licenciatura em Letras-Libras em todo o Brasil, em instituições públicas e privadas, tais cursos cumprem as orientações de inclusão de surdos nas escolas.” Para isso, se faz necessária, formação adequada, com foco em ambas as línguas (oral e sinalizada), em uma educação bilíngue e intercultural tanto para futuros professores surdos quanto para os não-surdos para o exercício profissional na Educação Básica e superior (SOUSA; GARCIA; LIMA, 2020, p. 47).

No referido estudo, a coleta de informações sobre o componente curricular ES baseou-se nas seguintes categorias: a) período de oferta de componente curricular, b) carga horária, ementa e conteúdo programático. No levantamento das cinco Regiões do Brasil, foram identificados 54 Cursos de Licenciatura em Letras-Libras. Nas instituições públicas, foram identificados 32 (59,26%); nas instituições privadas, 22 cursos (40,74%); na modalidade presencial em instituições públicas, 28 (87,5%), e em EaD, 4 (12,5%) (4); na modalidade EaD em instituições privadas, há 50% para cada modalidade. No ensino público, os cursos Letras-Libras estão divididos nas seguintes formas: Região Nordeste: 50%; Norte: 28,58%; Sudeste: 10,71%; Centro-Oeste: 7,14%; e Sul: 3,57%. Já no ensino privado, os cursos de Letras-Libras estão distribuídos nas regiões Sul: 54,54% e Sudeste: 36,36% (SOUSA; GARCIA; LIMA, 2019, p. 48).

Sousa, Garcia e Lima (2019, p. 48) fizeram um panorama geral sobre as Escritas de Sinais nos cursos de Letras-Libras em instituições distribuída pelo país, destacando os itens presentes a seguir:

- a) Escrita de Sinais I: 4º período: 18,52%; 2º período: 12,95%; 3º período: 7,41%; 5º, 6º e 7º período: 5,56% igual valor nas optativas; com informações não disponíveis: 33,33%;
- b) Escrita de Sinais II: 18,51% não há oferta nos cursos; 5º período: 14,82%; 3º período: 12,96%;
- c) Escrita de Sinais III: Não há oferta em 55,55% dos cursos; 4º e 8º período: 3,71%.

Sousa, Garcia e Lima (2019) apresentaram um quantitativo dos períodos em que a disciplina Escrita de Sinais foi ofertada e identificaram uma diferença entre a carga horária desde 30 horas até 120 horas, porém a maioria das instituições adotam a carga horária entre 60 e 70 horas. Veja a distribuição da carga horária e o percentual de acordo com as disciplinas Escrita de Sinais I, II e III: Escrita de Sinais I: 60 horas (29,63%); Escrita de Sinais II: 60 horas (24,07%); Escrita de Sinais III: 70 horas (7,41%); e não oferta para as disciplinas Escrita de Sinais I, II e III: 7,41%, 20,38%, 55,55%. Para os autores, à carga horária foi dada pouca importância, além do fato de que algumas instituições nem ofertam essas disciplinas. Eis os conteúdos ofertados nas disciplinas escritas de forma geral:

- 1) Estrutura da Escrita de Sinais: 25,89%;
- 2) Leitura e compreensão em Escrita de Sinais: 18,82%;
- 3) Dicionários, softwares, aspectos histórico-culturais: 14,12%;
- 4) Produção textual em Escrita de Sinais: 9,41%;
- 5) Tipos de Escritas de Sinais e educação de surdos: 4,70%;
- 6) Conteúdos direcionados e literatura surda: 2,36%.

Sousa, Garcia e Lima (2019, p. 53) sugerem um “estudo sobre metodologia de ensino em Escrita de Sinais e/ou materiais didáticos pedagógicos para trabalhar com a Escrita de Sinais.”

Outra pesquisa que realizou um levantamento sobre a difusão dos sistemas *SignWriting*, ELiS e ViseoGrafia é de autoria de Leão (2020), que apresentou quatro propostas de sistema de ES no país. O sistema mais difundido no Brasil é o sistema de escrita *SignWriting*, mesmo não sendo criado no país. De acordo com Leão (*apud* BARBOSA, 2017, p. 26), foi feito um levantamento em 17 universidades federais, além do INES, totalizando 18 instituições que fazem uso desse sistema. Entre elas estão: Universidade Federal de Santa Catarina; Universidade Federal do Paraná; Universidade Federal de Pelotas; Universidade Federal de São

Carlos; Universidade Federal do Rio de Janeiro; Instituto Nacional de Educação de Surdos; Universidade Federal de Uberlândia; Universidade Estadual do Centro-Oeste; Universidade Federal de Alagoas; Universidade Federal do Ceará; Universidade Federal de Sergipe; Universidade Federal de Pernambuco; Universidade Federal do Maranhão; Universidade Federal de Tocantins; Universidade Federal da Paraíba; Universidade Federal do Amapá; Universidade Federal do Pará; e Universidade Federal do Amazonas (LEÃO, 2020, p. 201 *apud* BARBOSA, 2017, p. 26).

Leão (2019, p. 202) incluiu mais oito instituições federais que têm o sistema *SignWriting* como componente curricular nos Projetos Pedagógicos de curso de Letras-Libras, a saber: Universidade de Brasília; Universidade Federal de Rondônia; Universidade Federal do Acre; Universidade Federal do Espírito Santo; Universidade Federal do Piauí; Universidade Federal do Recôncavo Baiano; Universidade Federal do Rio Grande do Norte; e Universidade Federal Rural do Semi-Árido.

Destacamos outro levantamento em instituições que têm o sistema ELiS como componente curricular nos Projetos Pedagógicos em seus cursos de Letras-Libras: Universidade Federal de Goiás; Universidade Federal de Mato Grosso; e Universidade Federal de Grande Dourado.

Conforme Leão (2019, p. 202), o Sistema de Escrita da Libras (SEL) “[...] foi criado por Lessa-de-Oliveira e é usado na UESB, na cidade de Vitória da conquista.” Após uma busca na internet descobriu-se que o SEL foi ensinado em 2013 para cinco surdos e um ouvinte durante o curso de extensão, no projeto “Alfabetização de surdos em Libras: projeto piloto da escrita SEL.” O interessante deste sistema é que ele foi ensinado a essas seis pessoas, mas não há curso de Letras-Libras nesta instituição.

Foi feita uma pesquisa na internet em busca de um “PPC de Letras-Libras que tivesse o componente curricular denominado de VisioGrafia e não foi encontrado tal informação nos Projetos Políticos Pedagógicos de curso das universidades federais pelo Brasil.” (LEÃO *apud* BARBOSA, 2017, p. 203). O que se observou é que há um índice maior em relação ao sistema de ES que utiliza o *SignWriting* divulgado desde que se efetivou o curso de Letras-Libras entre 2006 e 2008 em 15 polos de cursos em EaD, oferecido pela UFSC (LEÃO *apud* STROBEL, 2015).

A Região Norte foi escolhida, partindo da UFAC para tratar da formação de professores da disciplina Escrita de Sinais atuantes nos cursos de Letras-Libras. Esta escolha se justifica por dar ênfase às pesquisas feitas na Região Norte, sendo que há muitas pesquisas e publicações no Centro-Oeste, Sul e Sudeste, mas com foco distinto. Espera-se que as outras

instituições de ensino superior da Região Norte se juntem às demais para produzirem, publicarem e contribuïrem com as pesquisas que envolvem as LS. A Figura 12 nos mostra o mapa da Região Norte, que nos mostra onde foi feita a seleção das IES.

Figura 12 – Geografia dos cursos Letras-Libras: Escrita de Sinais



Fonte: Site InfoEscola: Navegando e Aprendendo (2006-2021).

O Quadro 2 nos mostra as instituições da Região Norte que tem o curso Letras-Libras com a Escrita de Sinais, sua carga horária e período.

Quadro 2 – Escrita de Sinais nas Instituições da Região Norte

Instituição	Componente Curricular	Carga horária	Período ofertado
Universidade Federal do Acre	Escrita de Sinais I	45h	2º
	Escrita de Sinais II	45h	4º
Universidade Federal do Amazonas	Escrita de Língua de Sinais	60h	4º
Universidade Federal de Rondônia	Escrita de Sinais I	40h	4º
	Escrita de Sinais II	40h	5º
Universidade do Estado do Pará	Escrita de Sinais	80h	4º
Universidade Federal do Amapá	Escrita de Sinais I	90h	4º
	Escrita de Sinais II	90h	5º
Universidade Federal do Tocantins	Escrita de Sinais I	60h	3º
	Escrita de Sinais II	60h	4º
	escrita de Sinais II	30h	optativa
Universidade Federal Rural da Amazônia	Escrita de Sinais I	60h	3º
	Escrita de Sinais II	60h	4º
	Escrita de Sinais III	30h	optativa
Universidade Federal de Roraima	Escrita de Sinais I	Excluída da Matriz Curricular após reformulação do PPC	
	Escrita de Sinais II		

Fonte: Dados da pesquisa

Das oito IES da Região Norte, sete tem a Escrita de Sinais como componente curricular obrigatória e, entre elas, há uma disciplina como optativa. Dos sete PPC analisados, somente a UFAC, UNIR, UNIFAP, UFRA e UFT nomeiam e quantificam as disciplinas como Escrita de Sinais I e II. A UFAM a nomeia como: Escrita de Língua de Sinais, enquanto que a UEPA a nomeia como: Escrita de Sinais, ambas sem a sequência dos números em romanos. Em relação à carga horária, as disciplinas variam entre 30, 40, 45, 60, 80 e 90 horas. No que se refere aos períodos, tais disciplinas estão distribuídas a partir dos seguintes períodos, conforme cada instituição: 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º e 8º.

O curso de Letras-Libras Bacharelado não foi citado no parágrafo acima devido o Projeto Político Pedagógico do Curso Letras-Libras ter sofrido uma reformulação/reestruturação. Nessa reformulação foram retiradas algumas disciplinas e incluídas outras. As disciplinas de Escrita de Sinais I (LLT-110) e II (LLT-111) foram acrescidas no “quadro de disciplinas retiradas do projeto”. Segundo a comissão de reestruturação do PPC da UFRR, isso se deu por considerarem “a importância de atividades para a formação integral dos graduandos e os desafios de produção acadêmico-científico.” O que se percebeu é que a disciplina Escrita de Sinais não teve um olhar de relevância para a formação dos graduandos (UFRR, 2014, p. 16-17).

De acordo com Barreto e Barreto (2015, p. 39), *Escrita de Sinais sem Mistérios* é um “caminho para sua experiência pessoal e profissional”. Neste contexto, os autores nos apresentam alguns questionamentos que dão relevância à aquisição da ES:

Se você é intérprete, professor ou pesquisador da Libras, já pensou em encontrar uma forma de aprofundar-se na Libras com facilidade? Já pensou em poder preparar suas traduções sem ter que fazer anotações em glosas? Já pensou em preparar um plano de aula todo em Libras escrevendo com facilidade no papel ou no computador? Já imaginou a liberdade de fazer anotações e transcrições ou sinalizações diretamente em Libras escrita, sem passar pelo Português? (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 39)

Feitas as discussões sobre as especificidades da Língua Brasileira de Sinais e da Cultura Surda e sobre os sistemas de Escrita de Sinais, passamos, na próxima seção, a descrever a metodologia desta pesquisa para, em seguida, apresentarmos as análises dos dados.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, serão descritos os aspectos metodológicos utilizados na presente pesquisa, desde sua caracterização geral, até os detalhes de seleção dos participantes e dos processos de análise.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para Gil (2008, p. 26) a pesquisa é um “[...] processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.” A pesquisa nem sempre pressupõe novas descobertas, porém há sempre algo novo a ser estudado. Toda pesquisa parte de uma coleta de dados que nos leva a gerar um levantamento de hipóteses a serem respondidos no presente trabalho desenvolvido. Quanto à abordagem, esta pesquisa trata-se de uma pesquisa qualitativa. Segundo Goldenberg (*apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2008),

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa se opõem ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2008, p. 28)

Sobre a finalidade da pesquisa no âmbito da Pós-Graduação *Strictu Sensu*, o objetivo é o de divulgar os resultados encontrados. Logo, existem dois tipos de natureza de uma pesquisa, a pesquisa pura (pesquisa básica) e a pesquisa aplicada. Neste trabalho, foram dadas ênfase na pesquisa pura de ordem intelectual, como demonstra Gil (2008), a seguir:

A pesquisa pura busca o progresso da ciência, procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas. Seu desenvolvimento tende a ser bastante formalizado e objetiva a generalização, com vistas na construção de teorias e leis. (GIL, 2008, p. 26)

A pesquisa básica pura gera conhecimentos novos, interesses universais, além de compreender o porquê de algum fenômeno. Tal pesquisa visou responder a aspectos pouco abordados, o que aumentou o interesse voltado aos debates acadêmicos que propõem novos

rumos e com o intuito de contribuir com novos estudos sobre o tema que foi desenvolvido a partir deste trabalho.

Foram abordadas discussões a partir de fontes documentais. Esta pesquisa teve, como ponto de partida, a análise de documentos legais disponíveis na internet, além das falas dos participantes entrevistados, que sustentaram e ajudaram na construção material desta pesquisa, que busca respostas de como se deu a formação do professor de ES nas IES da Região Norte do país.

Quanto à natureza dos objetivos, esta pesquisa se classifica como descritiva e explicativa. Trata-se de uma pesquisa descritiva porque parte de conhecimento profundo e subjetivo das experiências dos entrevistados, além de propor e fornecer explicações de determinado fenômeno. A pesquisa descritiva é um tipo de descrição com “características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.” (GIL, 2008, p. 28).

Dentre as pesquisas descritivas salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, estado de saúde física e mental etc. Outras pesquisas deste tipo são as que se propõem estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade, as condições de habitação de seus habitantes, o índice de criminalidade que aí se registra etc. São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. Também são pesquisas descritivas aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis, como, por exemplo, as pesquisas eleitorais que indicam a relação entre preferência político-partidária e nível de rendimentos ou de escolaridade. (GIL, 2008, p. 28).

A pesquisa descritiva, neste caso específico, partiu de um estudo interpretativo minucioso de um número determinado de participantes que trouxeram experiências distintas, olhares específicos, a partir de instituições educacionais, no nível superior, como afirma Gil (2008). Esta pesquisa classifica-se, ainda, como explicativa. Gil (2008) diz que as pesquisas explicativas:

[...] São aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente. (GIL, 2008, 28)

Assim, podemos afirmar que esta pesquisa tem essa classificação (descritiva e explicativa), porque analisamos as ementas de PPC de diferentes IES da Região Norte do Brasil, com o intuito de identificar as características gerais e específicas para ajudar nas análises

desenvolvidas em uma etapa posterior. Buscamos respostas sobre as percepções dos participantes sobre a importância da ES na formação inicial e específica como docentes de ES e para a formação dos surdos na Educação Básica, com as percepções dos participantes quanto à necessidade de carga horária para o ensino de ES, com as percepções dos participantes quanto às suas experiências, ou seja, tempo de atuação como professores de Escrita de Sinais.

Quanto aos procedimentos de análise, é importante ressaltar que desenvolvemos uma análise crítica com o auxílio dos autores mencionados na fundamentação teórica, como: a base legal (BRASIL, 1996; 2002; 2005; 2015), Barreto e Barreto (2015); Leão (2019); Stumpf e Linhares (2021). Buscamos, tanto nas análises das ementas, quanto nas falas dos entrevistados, interpretar os conteúdos com base nos textos supramencionados.

Em linhas gerais, a pesquisa foi desenvolvida seguindo as seguintes etapas:

- a) verificação nos PPC de universidades federais, estaduais e/ou privadas da Região Norte que oferecem a Escrita de Sinais nas Licenciaturas em Letras-Libras, na perspectiva quantitativa e qualitativa;
- b) verificação das ementas das disciplinas de Escrita de Sinais nos Cursos de Licenciatura em Letras-Libras da Região Norte do Brasil, observando quais foram os aspectos descritos e quais os sistemas adotados: *SignWriting*, ELiS, VisuoGrafia, SEL ou outro;
- c) realização de entrevistas filmadas – de forma remota - com professores surdos e não-surdos de Libras, que ministram a disciplina Escrita de Sinais;
- d) tradução das entrevistas filmadas: Libras para LP escrita e LP oral para texto escrito;
- e) análises das entrevistas dos professores participantes (surdos e não-surdos) que ministram a disciplina Escrita de Sinais no Curso de Licenciatura em Letras-Libras.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, os PPC foram analisados com foco nas ementas. Para a análise documental dos PPC, foi preciso separar os aspectos gerais e os específicos. No caso dos aspectos gerais, foram considerados os seguintes pontos:

- 1) o PPC apresenta quantas disciplinas de Escrita de Sinais?
- 2) os componentes curriculares são obrigatórios/optativos?
- 3) qual a carga-horária dedicada à Escrita de Sinais durante o curso?
- 4) qual a carga horária individual de cada disciplina (se tiver mais de uma)?
- 5) em qual(is) períodos essa(s) disciplina(s) é/são oferecida(s)?

Quanto os aspectos específicos, consideramos os seguintes pontos:

- 1) a ementa parte de aspectos gerais para aspectos específicos da Escrita de Sinais?

- 2) a ementa propõe o tratamento da Escrita de Sinais destacando como elemento da cultura surda?
- 3) a ementa menciona quais são os sistemas de Escrita de Sinais existentes na IES e qual será ministrada?
- 4) a ementa relaciona a Escrita de Sinais com ensino?
- 5) a ementa fala sobre letramento a partir da Escrita de Sinais?

Antes de tratarmos sobre as descrições mencionadas acima, foram apresentados os tipos de pesquisa que se debruçou este trabalho: a pesquisa documental e a pesquisa de campo. A primeira é entendida como fonte primária de informações de dados, e a segunda, se caracteriza através de coleta de dados por grupos – os professores surdos e não-surdos.

3.2 PESQUISA DE CAMPO

Os estudos de campo se caracterizam por oferecer um maior aprofundamento do que se deseja buscar, além de ser mais flexível durante a coleta de dados por meio de entrevistas, onde os grupos selecionados são participantes da pesquisa. Segundo Gil (2008),

[...] no estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes. Assim, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação. (GIL, 2008, p. 57)

Com base nos aspectos obtidos por meio da descrição mencionada, procedemos com a análise dos conteúdos em uma perspectiva crítica, como afirmamos anteriormente. Concluída essa etapa, passamos para o desenvolvimento das entrevistas. Gil (2008) apresenta um conceito sobre entrevista, a saber:

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (GIL, 2008, p. 109)

A entrevista como técnica de coleta de dados conduz o entrevistador a buscar informações desejadas conforme o objetivo de sua pesquisa. Para Gil (2008, p. 109), a entrevista é mais adequada para obtenção de informações “acerca do que as pessoas sabem, creem,

esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes.”

Segundo Gil (2008), as entrevistas podem ser mais semiestruturadas, que tem um grau maior para obtenção de respostas, e menos semiestruturadas, que são consideradas menos espontâneas e que não tem como base as interrogações definidas. As entrevistas podem ser informais, focalizadas, por pauta e formalizadas. Neste sentido, apresentamos e conceituamos cada uma das entrevistas a seguir, conforme Gil (2008):

- a) *entrevista informal* é menos estruturada e tem como objeto básico a coleta de dados. O objetivo deste tipo de entrevista é ter uma visão geral do problema pesquisado, além de identificar traços de personalidade do entrevistado;
- b) *entrevista focalizada* é livre também, porém, foca em tema mais específicos. O entrevistado é livre para falar, mas quando desvia do foco da entrevista, o entrevistador deve conduzi-lo de volta ao que se pretende saber. O objetivo deste tipo de entrevista é explorar as experiências vividas por parte do entrevistado deixando-o livre para narrar sua experiência, e isso acontece muito quando os sujeitos presenciam algum fato como acidente para obter várias informações sobre o ocorrido, além de ser aplicada a grupos de pessoas que atuam em instituições ou até em condições de risco e violência vivida por pessoas que dependem do trabalho noturno, como é o caso das(os) profissionais do sexo;
- c) *entrevista por pauta* apresenta um certo grau de estruturação, ou seja, as pautas são ordenadas, entretanto, o entrevistador conduz a entrevista com menos rigidez deixando o entrevistado mais livre para responder o que o entrevistador deseja. Quando o entrevistado se afasta da pauta, o entrevistador, de forma sutil, deve conduzir o entrevistado de volta para as pautas;
- d) *entrevista estruturada* se desenvolve a partir de uma relação fixa de perguntas, que são invariáveis a todos os entrevistados. Este tipo de entrevista é mais comum quando a pesquisa está direcionada ao desenvolvimento de levantamentos sociais. Essas entrevistas com perguntas fixas, geralmente, são denominadas de questionário ou formulário, que servem de condução para a obtenção de coleta de dados, ou seja, de informações (GIL, 2008).

No nosso caso, a entrevista foi utilizada como técnica de coleta de dados e se deu de forma semiestruturada, pois elaboramos questões que davam margem para que o participante desenvolvesse suas respostas de forma mais aberta – ainda que houvesse um limite, tendo em vista que não ocorresse fuga de tema.

As entrevistas não foram presenciais por causa do Coronavírus (COVID-19). A escolha pelas ferramentas tecnológicas *Google Meet* e *ZOOM* como recursos para as entrevistas se deu pelo atual momento pandêmico que o mundo está passando. O Coronavírus¹⁵ implica em obedecer às regras de distanciamento social, sem aglomeração, por recomendações sanitárias, etc. Por essas e outras razões, esta pesquisa foi feita de forma virtual obedecendo a legislação em vigor, além de ter seguido e ainda seguir quaisquer que sejam as orientações vindas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), Ministério de Saúde e Secretarias de Saúde Estaduais e Municipais.

Outro motivo de as entrevistas terem sido feitas de forma virtual se deu pelo fato de os participantes residirem em outros Estados. As entrevistas foram realizadas por meio de vídeo, uma vez que se tratava de pessoas surdas e não-surdos. A ferramenta tecnológica para a gravação da entrevista foi o *Google Meet*, pois esse recurso é mais adequado para os participantes não-surdos, tendo em vista que ao produzirem as vozes (pergunta e resposta), o recurso faz a transferência do entrevistador para o entrevistado promovendo uma dinâmica de quem fala e de quem responde.

A ferramenta tecnológica escolhida para a gravação de vídeo foi o *ZOOM* (plataforma de conferência remota), As entrevistas se tornaram acessíveis e mais adequadas para os participantes com experiências visuais, já que as imagens do entrevistador e dos entrevistados se apresentam lado a lado, de forma paralela, assim os vídeos (gravações) podem ser identificados em tela tanto para o entrevistador quanto para o entrevistado para posterior transcrição.

No Quadro 3, abaixo, apresenta os participantes da pesquisa, associados às suas características (surdo ou ouvinte), a data e horário de cada entrevista, a instituição que o participante é filiado e a duração de tempo de cada entrevista realizada.

¹⁵ Desde 2019, o mundo vem passando por um momento crítico devido o Covid-19: doença causada pelo coronavírus (que causa síndromes respiratórias em estado leve até o mais grave). Quando começaram as notícias televisivas sobre o COVID-19 e a expansão do vírus pelos países afora, os Governos, Estados e as Prefeituras com apoio da OMS, Secretarias Estaduais e Municipais, Ministério da Saúde de todos os países passaram a estabelecer normas legais que fizessem que as pessoas evitassem a circulação em ambientes de aglomeração. Assim, desde março de 2020, a UFAC e seus Programas de Pós-Graduações, além de outras instituições passaram a exigir o isolamento social como medida de contenção da doença.

Quadro 3 – Organização para a execução das entrevistas

Participantes	Característica	Data da entrevista	Horário	Instituição	Tempo de entrevista
Participante 1	Surdo	23/10/2021	14:00	UFRA	00:54:12
Participante 2	Surdo	17/11/2021	15:00	UNIFAP	00:29:20
Participante 3	Ouvinte	19/10/2021	09:00	UNIR	00:20:59
Participante 4	Ouvinte	22/10/2021	15:00	UEPA	00:15:18
Participante 5	Surda	26/11/2021	14:00	UFT	00:37:45

Fonte: Dados da pesquisa

3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A seguir foram definidas a população e a amostra. Foi possível contar com 05 (cinco) professores que ministram a disciplina de ES e que atuam em instituições de ensino superior, nos cursos de Letras-Libras da Região Norte do país. De acordo com Gil (2008), as definições de população e de mostra são:

a) Universo ou população. É um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características. Comumente fala-se de população como referência ao total de habitantes de determinado lugar.

E [...]

Amostra. Subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população. Uma amostra pode ser constituída, por exemplo, por cem empregados de uma população de 4.000 que trabalham em uma fábrica. Outro exemplo de amostra pode ser dado por determinado número de escolas que integram a rede estadual de ensino. [...] (GIL, 2008, p. 89-90)

3.4 A COLETA DOS DADOS

A forma de coleta de dados ocorreu em duas etapas. Inicialmente, foi feito um estudo com foco nas ementas das disciplinas de ES das Instituições de Ensino Superior da Região Norte do Brasil, onde havia oferecimento do Curso de Licenciatura em Letras-Libras. Foram possíveis contactar sete instituições: Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal do Acre, Universidade Federal de Rondônia, Universidade Federal do Tocantins, Universidade Federal do Amapá, Universidade Estadual do Pará e Universidade Federal Rural da Amazônia em Belém-PA. Em seguida, foram entrevistados cinco (05) participantes - professores de Libras surdos e não-surdos, formados em Letras-Libras ou em outro curso de graduação resguardado pela LDB (1996) e pelo decreto nº 5.626 (2005). A quantidade de participantes foi distribuída de acordo com o número de professores atuantes em cada instituição. As entrevistas foram realizadas por meio de recursos tecnológicos, como vídeo, cujos participantes foram surdos e não-surdos.

O recorte desta pesquisa que se deu entre os anos de 2019 a 2021, com professores surdos e não-surdos que atuaram em Letras-Libras como professores de ES. A coleta de dados ocorreu da seguinte forma. Inicialmente, como critério de seleção de participantes, foi pensado em professores de Libras (surdos e não-surdos), que ministram a disciplina ES nos Cursos de Licenciatura em Letras-Libras na Região Norte do país. Os motivos pelos quais adotamos o critério de participantes surdos e não-surdos se deu por questões culturais, ou seja, quais eram as percepções a partir dos distintos participantes sobre a importância da LS e seu registro escrito para a comunidade surda, para a valorização da cultura surda, para a formação docente e das contribuições sobre aquisição da ES na Educação Básica.

Depois, foi pensado em um quantitativo de docentes que poderiam ser surdos e não-surdos, sendo que esses poderiam ser um (01) ou mais de participantes pertencente a mesma instituição ou um somente (01) participante por IES, e isso dependia da realidade da instituição. Vale ressaltar que os participantes poderiam atuar no Campus sede – capital - ou em Campus polos – interior – desde que nestes Campus das IES tivessem o Curso de Licenciatura em Letras-Libras e a disciplina ES fizessem parte da Matriz Curricular presente no PPC.

Em seguida, o critério foi docentes que atuavam em IES nos cursos de licenciatura em Letras-Libras e que ministravam a disciplina de ES. Assim, foram lecionadas 7 instituições de Ensino Superior: Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Universidade Estadual do Pará (UEPA) e Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Neste contexto, houve a exclusão de um participante do curso de Letras-Libras e conseqüentemente a exclusão de uma IES, a Universidade Federal de Roraima (UFRR), pois nessa instituição houve uma reformulação em seu PPC no ano de 2014. A comissão responsável pela reformulação retirou a disciplina de ES de sua organização curricular. Outro motivo foi porque tal instituição tinha o curso de Letras-Libras em Bacharelado e não em Licenciatura.

Assim, foram revistas a seleção das IES passando de oito para sete IES. Paralelo a isso, houve uma diminuição nos participantes de oito para cinco. Em seguida, foram selecionados sete PPC das instituições descritas cujos dados foram analisados com foco nas ementas, nos campos dos componentes curriculares (Organização do Curso/Curricular) em busca da disciplina ES. O PCC da UFRR não foi incluído dada a reestruturação feita pela comissão do curso de Letras-Libras - Bacharelado que retiraram a Escrita de Sinais I e II - e inseriram outras com a justificativa:

Nesta reformulação de projeto foram acrescentadas 140h, subdivididas entre as disciplinas de atividades de estágios supervisionados I e II (total de 80h, sendo 40h para cada estágio) e trabalho de conclusão de curso (60h), considerando a importância destas atividades para a formação integral dos graduandos e os desafios do processo de produção acadêmico-científica. (PPC, 2014, p. 16)

Assim, a UFRR foi retirada do estudo em questão por não constar mais em seu PPC a disciplina Escrita de Sinais e conseqüentemente por não terem encontrado professores que ministraram tal disciplina, tendo em vista que o curso sofreu sua reestruturação em 2014, se distanciando do tempo exato desta pesquisa (2020-2022).

Foram enviados e-mails aos participantes convidando-os para participarem da entrevista. No geral, no teor desse constava a identificação do pesquisador, do orientador, da instituição de pesquisa, do programa da instituição, o pedido de aceite e a participação para entrevista, de acordo com o tempo disponível pelos participantes.

Após o aceite dos participantes, foi lhes enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). O roteiro estruturado pré-estabelecido (APÊNDICE B) foi elaborado com o objetivo de colher informações pelos entrevistados possibilitando uma interpretação descritiva sobre a ideia geral que demonstrou os caminhos traçados de formação pelos professores surdos e não-surdos que ministraram a disciplina Escrita de Sinais. Portanto, o roteiro elaborado pelo entrevistador contribuiu para a análise comparativa a partir das respostas obtidas pelos participantes trazendo um caráter personalizado de cada entrevistado.

As perguntas elaboradas partiram de um teor que abrangeram as seguintes áreas:

- a) formação inicial, continuada – aperfeiçoamento pessoal -, e formação *lato sensu* e *stricto sensu*;
- b) tempo que atuou como professor de Escrita de Sinais, além do contato que teve com a disciplina em questão;
- c) relevância da disciplina de Escrita de Sinais para a formação de professores de Libras e valorização da Escrita de Sinais na Educação Bilíngüe de surdos na Educação Básica;
- e) quais os sistemas de Escritas de Sinais que os participantes conheciam e qual sistema de escrita faziam uso em sala de aula nas suas respectivas instituições e se o(s) sistema(s) utilizado(s) eram suficientes para formar um professor de Escrita de Sinais.

O Quadro 4 apresenta o roteiro das entrevistas.

Quadro 4 – Roteiro das entrevistas

Pergunta 1)	Qual sua formação superior?
Pergunta 2)	Você tem pós-graduação? Qual(ais)?
Pergunta 3)	Na sua Graduação, você teve oportunidade de estudar Escrita de Sinais? E na pós-graduação?
Pergunta 4)	Há quanto tempo você é professor de Escrita de Sinais? Você começou em que ano exatamente?
Pergunta 5)	Qual formação você teve para ministrar a disciplina Escrita de Sinais? (Fez curso? Como aprendeu Escrita de Sinais?)
Pergunta 6)	Antes de ser professor de Escrita de Sinais, quais experiências você teve com esse componente curricular (disciplina)?
Pergunta 7)	Você considera a Escrita de Sinais importante na formação do professor de Libras? Por quê?
Pergunta 8)	Você considera que a Escrita de Sinais seja importante na educação de surdos (na Educação Básica)? Por quê?
Pergunta 9)	Com base na sua experiência, quais as principais dificuldades para o aluno aprender Escrita de Sinais? Você percebe diferenças de aprendizagem entre alunos surdos e não-surdos? Explique.
Pergunta 10)	Quantas disciplinas de Escrita de Sinais tem no curso que você faz parte? Você considera suficiente? Por quê?
Pergunta 11)	Quais os sistemas de Escrita de Sinais que você conhece? E qual você usa?
Pergunta 12)	Sobre esse assunto (Escrita de Sinais), você gostaria de falar algo mais?

Fonte: Dados da pesquisa

As entrevistas foram realizadas por meio de ferramentas tecnológicas, como: *Google Meet* e *Zoom*. As perguntas e as respostas (entrevistador e entrevistados) foram gravadas, salvas e armazenadas no *Google Drive*, que é uma plataforma de armazenamento em nuvem do Google. O *Google Drive* serviu para guardar as entrevistas filmadas para posterior acesso.

A seguir, foram demonstrados como se deu os sistemas de transcrição utilizados para transformar as informações em dados. Foram utilizadas as “Normas para Transcrição” dos textos orais obtidos pelos participantes não-surdos. Segundo Castilho e Preti (*apud* FÁVERO, 2012),

Em decorrência da necessidade de não se trabalhar aleatoriamente com a transcrição dos textos orais, sugerimos que sejam utilizadas, como o fizemos neste livro, as normas de transcrição já elaboradas pelos pesquisadores do Projeto NURC/SP; entretanto, é preciso lembrar que estas normas não são padronizadas, de modo que os pesquisadores são livres para criar suas próprias normas de transcrição. (CASTILHO; PRETI *apud* FÁVERO, 2012, p. 121)

Abaixo, o Quadro 5 apresenta algumas normas de transcrições dos textos orais para os textos escritos, pois as normas tradadas aqui foram aplicadas aos participantes não-surdos.

Quadro 5 – Normas para a transcrição de textos orais para textos escritos

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Alongamento de vogal ou consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh::: ... o dinheiro
Interrogação	?	e o Banco...Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenham moeda... existe uma... retenção

Fonte: Adaptado de Castilho e Preti (1987).

Tais normas não são padronizadas, porém, por uma questão didática e estilística, foram usadas algumas regras dos textos orais durante o ato de transcrever as falas dos participantes, com base em uma convenção de realização entre texto oral para texto escrito, no caso dos participantes não-surdos. Já para os participantes surdos, as transcrições feitas de Libras (vídeos sinalizados) para a LP na modalidade escrita, utilizamos os seguintes recursos: alinhamento justificado, recuo de 3 centímetros para a esquerda, uso do itálico e uso das aspas. No momento da tradução, consideraremos as ideias de Lacerda (2009), como regras gramaticais da língua-alvo.

É necessário que se considere a esfera cultural e social na qual o discurso está sendo enunciado, sendo, portanto, fundamental, mais do que conhecer a gramática da língua, conhecer o funcionamento da mesma, dos diferentes usos da linguagem nas diferentes esferas de atividade humana. Interpretar envolve conhecimento de mundo, que mobilizado pela cadeia enunciativa, contribui para a compreensão do que foi dito e em como dizer na língua alvo; saber perceber os sentidos (múltiplos) expressos nos discursos (LACERDA, 2009, p. 21)

Durante o processo tradutório, foi fundamental ser observada a originalidade do discurso dos participantes surdos sinalizantes de Libras para textos escritos. As transcrições do registro escrito da LP obedeceram às regras e normas, enquanto que, para os participantes não-surdos, seus textos foram dos orais para os textos escritos, envolvendo normas para as transcrições devido a questões oral-auditivas como o alongamento de vogais, letras, pausas curtas e longas, entre outros aspectos percebidos pelos ouvidos.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados levando em consideração as caracterizações gerais das disciplinas de Escritas de Sinais, as percepções dos participantes quanto à importância das LS e seus sistemas gráficos para a valorização da língua e da cultura surda. Outros aspectos

mencionados pelos participantes que julgamos importantes para a temática, mas que não estavam previstos no planejamento das entrevistas, também foram considerados. Todo o processo de análise foi feito com o auxílio do referencial teórico adotado no estudo.

4 ANÁLISE DOS DADOS

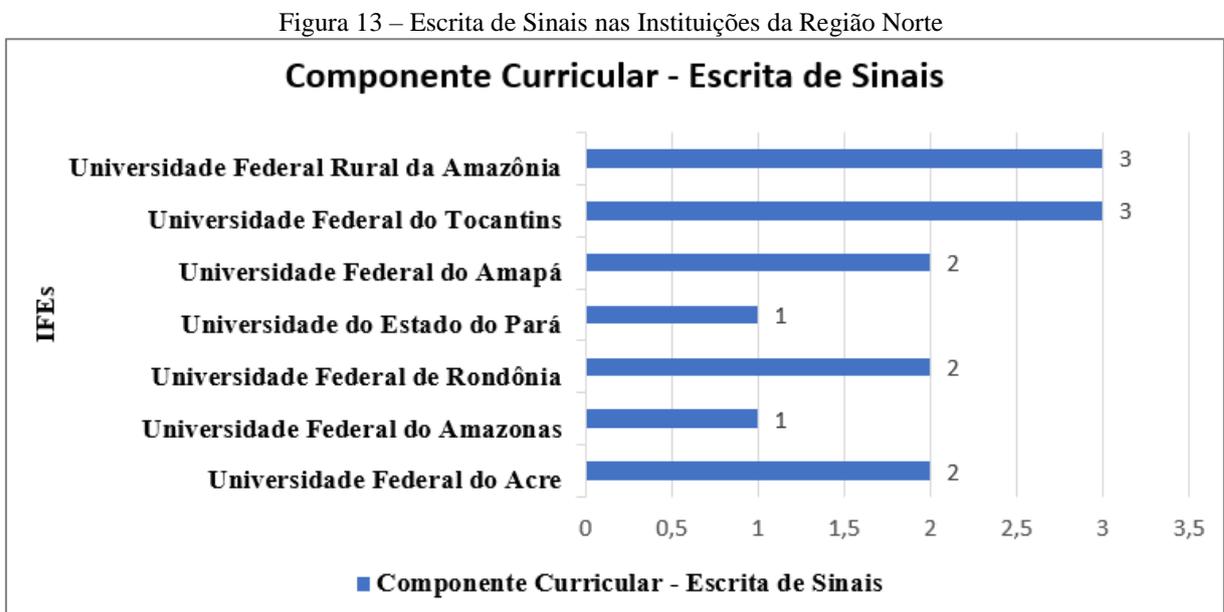
A seção a seguir apresenta a análise dos dados da pesquisa. Inicialmente os dados advindos das ementas e, posteriormente, os das entrevistas. Em seguida, foi feita uma análise crítica, com o auxílio do referencial teórico adotado no estudo.

4.1 ANÁLISE DAS EMENTAS DO COMPONENTE CURRICULAR ESCRITA DE SINAIS

A primeira parte da análise das ementas tem como objetivo descrever as ementas das disciplinas de Escrita de Sinais constantes nos PPC nas IES selecionadas.

4.1.1 Quantitativo de disciplinas de Escrita de Sinais

Ao observar as ementas dos PPC dos Cursos de Licenciatura em Letras-Libras da Região Norte do país, observou-se que cada instituição apresentou variação quanto ao quantitativo de disciplinas de Escrita de Sinais, conforme podemos ver na Figura 13, a seguir:



Fonte: Dados da pesquisa.

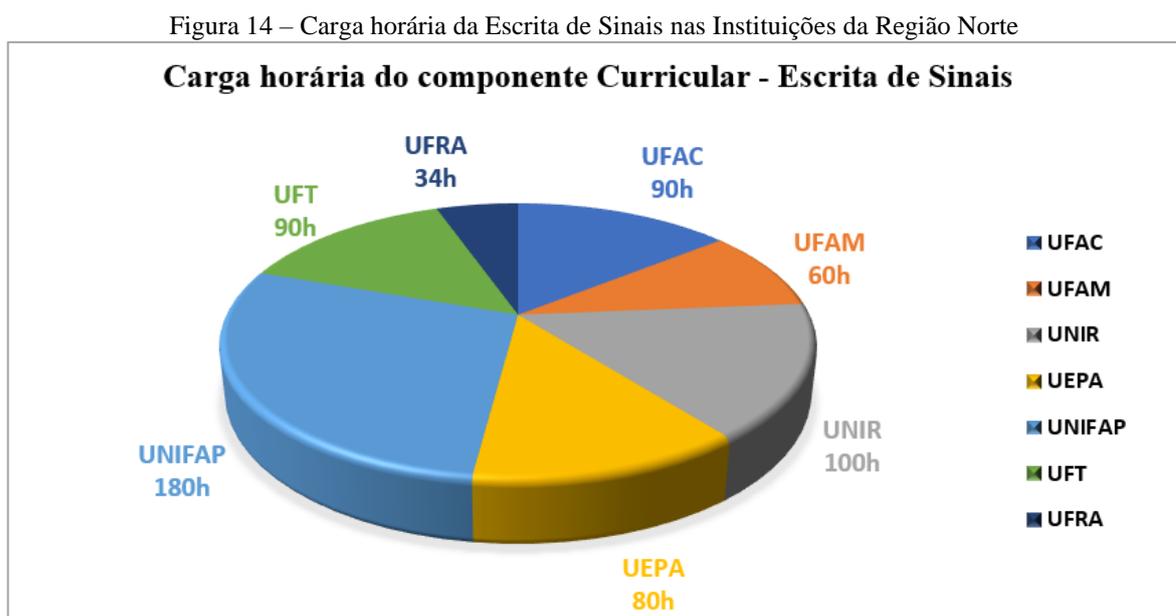
Percebeu-se que havia uma variação entre as instituições, ou seja, não há uma padronização em relação ao quantitativo ofertado por curso. Logo, essa variação, de forma geral, ocorre entre o quantitativo de um, dois e três componentes curriculares nos cursos de Letras-Libras. Isso, implica em um ensino fragmentado, tendo em vista que se trata do ensino

da escrita de uma língua, e essa habilidade de desempenho e competência de escrita requer conhecimento sobre concepções teóricas de escrita, sistema alfabético de escrita, práticas de produção, práticas de interpretação, aprendizagem de codificação e decodificação de textos, gêneros textuais considerando o contexto comunicativo, coerência, coesão, adequação de nível de informatividade, regras, níveis linguísticos (fono-fonético, morfema, sintaxe, semântica e pragmática), aspecto estrutural, contextual, discursiva e interacional, entre outros.

Sendo assim, a distribuição do componente curricular de Escrita de Sinais entre uma, a três disciplinas por curso não significa aprendizado aprofundado, pois deve-se considerar que mesmo em instituições que têm três disciplinas de Escrita de Sinais, é preciso observar a carga horária e se ela é ofertada como disciplina optativa. O ideal é que este sistema de escrita fosse ofertado de forma interdisciplinar paralelo ao ensino das disciplinas de Libras, desde o 1º período até o 8º período, porém nem todos os professores de Libras que ministram o componente curricular de Escrita de Sinais ainda não fazem uso, nem atuam com o ensino do registro escrito da Libras.

4.1.2 Carga horária individual e total da Escrita de Sinais

Em relação à quantidade de carga horária disponibilizada para cada disciplina de Escrita de Sinais, identificou-se que há diferenças entre as IES que apresentam desde 34 até 90 horas. NA Figura 14, observa-se a carga horária total destinada à essa disciplina:



Fonte: Dados da pesquisa.

Quando somadas as cargas horárias totais por licenciaturas em diferentes IES, o que se percebe é que há uma variação entre 60 e 180 horas, o que nos mostra a necessidade de uma unificação para o ensino-aprendizado. Espera-se que os egressos estejam habilitados para o ensino-aprendizado da ES tanto na Educação Superior quanto na Educação Básica. Sabe-se que existem disciplinas que são ofertadas somente uma vez e, por isso, o estudante deve buscar leituras complementares, cursos na área, formação continuada específica, pós-graduação, o que trará técnicas, método, didática e estratégias de ensino e aprendizagem para poder lidar com disciplinas ofertadas na graduação e posteriormente ser um catedrático na área.

A distância entre uma carga horária total é vista como um fator negativo, pois o campo da ES envolve, também, questões relacionadas ao letramento das línguas sinalizadas e a seus sistemas gráficos, além de tratar da valorização da cultura, da história e da identidade surda, publicações em ES sem esquecer que o ensino de língua escrita requer muita prática de aquisição de leitura e escrita.

A seguir, o Quadro 6 apresenta a distribuição de carga horária disponibilizada individualmente por cada disciplina nas diferentes IES.

Quadro 6 – Carga horária da Escrita de Sinais

Instituição	Disciplina(s)	Carga horária
UFAM	Escritas de Língua de Sinais	60 horas
UFT	Escrita de Sinais I	60 horas
	Escrita de Sinais II	60 horas
	Escrita de Sinais III	30 horas
UEPA	Escrita de Sinais	80 horas
UFRA	Escrita de Sinais I	34 horas
	Escrita de Sinais II	34 horas
	Escrita de Sinais III	34 horas
UNIFAP	Escrita de Sinais I	90 horas
	Escrita de Sinais II	90 horas
UNIR	Escrita de Sinais I	60 horas
	Escrita de Sinais II	40 horas
UFAC	Escrita de Sinais I	45 horas
	Escrita de Sinais II	45 horas

Fonte: Dados da pesquisa

Há uma variação entre as cargas horárias individuais por cursos e em diferentes licenciaturas em Letras-Libras. As variações entre 34 e 90 horas nos mostra a necessidade de sistematizar e padronizar as cargas horárias individuais que sejam suficientes para que os egressos tenham o conhecimento e domínio das habilidades de leitura e escrita. Sabe-se que ler e escrever requer muita prática, porém não podemos negar que essas possíveis variações de

carga horária influenciam na formação, tendo em vista que muitas questões do ensino da língua escrita perpassam a teoria, o método, as concepções, as finalidades e as funções sociais da ES.

Após feita uma análise nas ementas, percebeu-se que há uma variação entre as cargas horárias: 34, 45, 80 e 90 por disciplina. Nas cargas horárias totais, houve a soma envolvendo todas as disciplinas ofertadas por cursos, a saber: 60, 150, 80, 102, 180, 100 e 90 horas. Essas variações também interferem na formação dos professores de ES já que algumas disciplinas são de forma sequencial, como, por exemplo: Escrita de Sinais I, II e III, porém esta última não é obrigatória, em uma das instituições selecionadas, mas ofertada de forma optativa, deixando a critério do discente a opção por se matricular em Escrita de Sinais III, como parte de sua formação integral.

Foi identificada, na UFAM, uma disciplina de ES, com 60 horas. A disciplina de *Escritas de Línguas de Sinais*, com o termo *escritas* no plural, nos remete ao ensino de todos os quatro sistemas de escritas existentes no Brasil, logo a carga horária de 60 horas não estaria condizente para o ensino envolvendo todos os sistemas de escritas para as LS.

Na UFT, a carga horária é de 60 horas individual para a disciplina Escrita de Sinais I e para a Escrita de Sinais II. Apesar de elas terem sido ofertadas em sequência, isso não garante uma formação de qualidade porque existem outros aspectos envolvidos, como: metodologias de ensino, práticas de produção de material, aquisição alfabética, regras gramaticais e ortográficas, entre outros. Em relação à Escrita de Sinais III, a carga horária é de 30 horas individual, que foi ofertada na forma optativa, sendo de interesse do formando se aprofundar um pouco mais sobre o sistema de Escrita de Sinais ou não.

Foi possível perceber que, na UFT, houve a oferta da carga horária total de 150 horas. Se todas essas 150 horas fossem ofertadas de forma obrigatória e sequencial, os discentes teriam um suporte maior durante sua formação. Contudo, o ideal é que essas disciplinas fossem ofertadas de forma interdisciplinar concomitantemente ao ensino de Libras desde o 1º período até o 8º período para que os egressos se sentissem mais capazes de lidar com o sistema de ES durante o processo de alfabetização das crianças, jovens e adultos surdos.

Na UEPA, a carga horária é de 80 horas individual para a uma disciplina de Escrita de Sinais, ou seja, em relação a carga horária total foi de 80 horas também, tendo em vista que houve a oferta de uma disciplina de Escrita de Sinais, e por mais que esta carga horária fosse maior, isso não garante um aprofundamento sobre um sistema de Escrita de Sinais ou dos quatro sistemas de Escritas de Sinais existente no Brasil.

Se a ementa tratar somente do *SignWriting*, o foco seria nesse sistema utilizado, caso a ementa trate dos sistemas de escrita para as LS, os docentes da disciplina de Escrita de Sinais

devem tratar de forma mais aprofundada mesmo sabendo que hipoteticamente nem todos os professores têm formação sobre os quatro sistemas de ES. Já na UFRA, a carga horária é de 34 horas por disciplina distribuídas em Escrita de Sinais I, II e III, o que implica em uma carga horária total de 102 horas, o que não garante uma formação adequada.

Outro problema associado à carga horária é a atuação dos professores que ministram a Escrita de Sinais em outras disciplinas de licenciatura no Letras-Libras e fora dele. Isso implica em menor tempo para estudos e pesquisa e, conseqüentemente, nas suas práticas docentes.

Na UNIFAP, foi identificado uma carga horária individual de 90 horas para Escrita de Sinais I e 90 horas para Escrita de Sinais II, com uma carga horária total de 180 horas. Como dito antes, o ideal seria que o ensino de Escrita de Sinais fosse associado ao ensino de Libras desde o 1º período até o 8º período. Essas 90 horas por disciplina foram ofertadas de forma sequencial. Se as teorias fossem de forma à distância, com pré-orientações dos conteúdos, e as aulas presenciais fossem mais práticas durante o formato presencial, estas 180 horas totais seriam bem aproveitadas. Como lembra Lima *et al* (2019, p. 305), “é necessário o reconhecimento da ES por meio de publicações, de produções literárias, de materiais didático-pedagógicos, de produção textual em qualquer gênero textual e principalmente por meio de publicações acadêmico-científicas.”

Na UNIR, a carga horária é de 60 horas para Escrita de Sinais I e 40 horas para Escrita de Sinais II, com carga horária total de 100 horas. Por mais que as disciplinas tenham sido ofertadas em período seguidos, essa variação de carga horária interfere na formação, pois o ensino de uma língua requer concepções de escrita, processo de alfabetização, letramento, aquisição de escrita, ortografia, gramática, gêneros textuais diversos, níveis sintáticos na escrita, questões discursivas, informalidade/formalidade, aspectos culturais, identitário e histórico que envolvem da suposta origem e evolução da escrita, etc.

O escasso material sobre metodologia, estratégia de ensino de Escrita de Sinais também foram vistos como fatores que interferem na formação. O material metodológico básico utilizado para o ensino de Escrita de Sinais, o *SignWriting*, foi a obra intitulada *Escrita de Sinais sem Mistério* de Barreto e Barreto (2015).

Outro material utilizado, principalmente, no Centro-Oeste, em Goiânia, foi a obra intitulada *ELiS – Sistema Brasileiro de Escrita das Línguas de Sinais* produzido pela Dra. Mariângela Estelita Barros. Esse material contém exercícios e caderno prático de caligrafia, que ajuda no desempenho e na competência desse sistema de escrita. A autora alerta que o ELiS requer um estudo aprofundado do sistema, geralmente, o estudo do material ELiS, se dá por

pesquisadores, sem tratar dos outros sistemas (VisoGrafia e SEL). Por isso, deve-se ter uma compreensão bem clara na ementa para que o(s) sistema(s) de escrita(s) sejam ministrados aos egressos dos cursos de Letras-Libras.

Na UFAC, a carga horária individual é de 45 horas para Escrita de Sinais I e 45 horas para Escrita de Sinais II, totalizando uma carga horária de 90 horas, que não é suficiente para a formação de professores de Escrita de Sinais, tendo em vista uma série de fatores que envolvem o ensino da escrita de uma língua.

Ao observar o componente curricular por meio da ementa do PPC da UFAC, observou-se um agravante, que foi a oferta de disciplinas em períodos diferentes, sendo que havia um (01) ano de distanciamento entre a Escrita de Sinais I para a Escrita de Sinais II, o que interfere na oferta de Escrita de Sinais II, pois neste período, os discentes já esqueceram a maioria dos conteúdos, regras, normas, estrutura gramatical e ortográfica, produções de escrita e prática de leitura que aprenderam na Escrita de Sinais I.

A sugestão para amenizar os problemas relacionados acima seria, pois, ofertar as disciplinas de Escrita de Sinais I, II e III nos 50% final do curso de Letras-Libras, com carga horária maior e concomitantemente ao ensino de Libras. De acordo com a Resolução nº 2 (2015), pode-se perceber que a estrutura e o currículo foram elaborados, conforme a compreensão da equipe pedagógica, pelo Núcleo Estruturante Docente, ou seja, as cargas horárias em relação aos componentes curriculares visam a formação plena ao longo do processo formativo dos egressos.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdo específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), Educação Especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (RESOLUÇÃO Nº 2, 2015)

Na subseção a seguir, foram analisadas as ementas dos cursos de Letras-Libras sobre a oferta das disciplinas de ES, nas formas obrigatórias e/ou optativas.

4.1.3 Componentes curriculares obrigatórios e/ou optativos

Em relação à distribuição das disciplinas entre obrigatórias e optativas, o Quadro 7, a seguir, apresenta o panorama observado na análise dos PPC.

Quadro 7 – Disciplinas obrigatórias e optativas

Instituição	Disciplina	Obrigatória	Optativa
UFAM	Escritas de Língua de Sinais	X	
UFT	Escrita de Sinais I	X	
	Escrita de Sinais II	X	
	Escrita de Sinais III		X
UEPA	Escrita de Sinais	X	
UFRA	Escrita de Sinais I	X	
	Escrita de Sinais II	X	
	Escrita de Sinais III	X	
UNIFAP	Escrita de Sinais I	X	
	Escrita de Sinais II	X	
UNIR	Escrita de Sinais I	X	
	Escrita de Sinais II	X	
UFAC	Escrita de Sinais I	X	
	Escrita de Sinais II	X	

Fonte: Dados da pesquisa.

Como foi possível perceber acima dentre as instituições selecionadas somente a disciplina de Escrita de Sinais III é optativa referente a IES (UFT).

Neste contexto, o componente curricular ES ofertado na UFT entre Escrita de Sinais I até III apresentam algumas questões que devem ser levadas em consideração, como: a) a carga horária de apenas 34 horas em ES III, b) que o interesse da Escrita de Sinais III (optativa) parta dos discentes que buscarem aprofundamento na área (UFT, 2014).

Logo, a oferta da disciplina de Escrita de Sinais III na forma optativa interfere na formação dos futuros professores de Escrita de Sinais, tendo em vista que 120 horas obrigatórias somada a optativa – caso o discente deseje se aprofundar mais na área de ES. Nesse caso, o status obrigatório e optativo não é o suficiente. Nóvoa (2017) fala que ser professor é adquirir uma identidade profissional docente que perpassa pela percepção de se reconhecer e se ver como professor durante sua formação. Paralelo a isso, temos a citação legal abaixo que reforça a identidade do professor por meio do currículo aplicado aos cidadãos em formação:

O currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho. (RESOLUÇÃO Nº 2, 2015)

Na próxima subseção, serão analisadas as ementas dos cursos de Letras-Libras no que se refere aos períodos em que as disciplinas foram ofertadas e qual o impacto que isso traz para a formação de professores de ES.

4.1.4 Ofertas de disciplinas de Escrita de Sinais distribuídas por períodos/semestres

Após feita uma análise nas ementas dos cursos de Letras-Libras identificou-se uma variação sobre as ofertas de disciplinas por períodos, e isso implica de forma significativa na formação dos professores de ES, principalmente aquelas disciplinas ofertadas nos dois primeiros anos do curso, apresentando um distanciamento e conseqüentemente um esquecimento para a maioria dos egressos, tendo em vista que o uso e ensino de ES requer muita prática de leitura e de escrita para desenvolver o registro gráfico visual tanto em papel quanto na forma computacional, além de descrever todos os detalhes da Libras durante a produção dos sinais escrito da Libras.

Em relação aos períodos em que as disciplinas Escritas de Sinais se encontram distribuídas, o Quadro 8, a seguir, apresenta um panorama geral em relação de cada IES.

Quadro 8 – Disciplinas de Escrita de Sinais por período

Instituição	Componente Curricular	Período
UFAM	Escritas de Língua de Sinais	4º
UFT	Escrita de Sinais I	3º
	Escrita de Sinais II	4º
	Escrita de Sinais III	Optativa
UEPA	Escrita de Sinais	4º
UFRA	Escrita de Sinais I	6º
	Escrita de Sinais II	7º
	Escrita de Sinais III	8º
UNIFAP	Escrita de Sinais I	4º
	Escrita de Sinais II	5º
UNIR	Escrita de Sinais I	4º
	Escrita de Sinais II	5º
UFAC	Escrita de Sinais I	2º
	Escrita de Sinais II	4º

Fonte: Elaborado pelo autor.

Aqui podemos ver uma grande variação de distribuições entre os períodos, além de apresentar o distanciamento entre uma disciplina e outra e a oferta dos componentes curriculares entre os cursos de Letras-Libras até sua conclusão. Tais aspectos sustentam uma formação de professores de Escrita de Sinais fragilizada.

Na UFAC e na UFT, as distribuições das disciplinas por período foram localizadas nos dois primeiros anos dos cursos: na UFAC, nos 2º e 4º períodos; na UFT, nos 3º e 4º períodos. No caso da UFAC, houve o distanciamento do 2º para o 4º período, ou seja, um ano de distanciamento, o que causa esquecimento do conteúdo visto.

A distribuição nos dois primeiros anos dos cursos de Letras-Libras gera um impacto negativo na formação de professores de Escrita de Sinais, pois, quando os egressos forem atuar na educação de surdos, caso não tenham praticado a ES de forma contínua, não saberão aplicar tal sistema de escrita visual para os alunos surdos.

Na UFAM e na UEPA, a distribuição da disciplina de Escrita de Sinais foi localizada no 4º período, ou seja, basicamente em 50% do curso. Tais disciplinas ofertadas no segundo ano também interferem na formação, já que houve um distanciamento significativo.

Na UNIR, na UNIFAP e na UFRA, a distribuição das disciplinas por períodos ocorreu, de forma geral, a partir do 4º até o 8º período. Na UNIR e na UNIFAP, as disciplinas de Escrita de Sinais foram localizadas no 4º e 5º períodos. Já na UFRA, as distribuições das disciplinas por períodos foram na forma sequencial, obedecendo a seguinte ordem: 6º, 7º e 8º períodos. Neste caso específico da UFRA, tais distribuições nos dois últimos anos de formação são vistas de forma positiva, pois, quando o egresso for atuar na educação de surdos, terá lembranças recentes para aplicabilidade do sistema gráfico para a Libras, embora que o ideal seria que a ES fosse concomitante ao ensino de Libras desde o início do curso de Letras-Libras.

A definição dos períodos (1º até o 8º) reflete a visão que a equipe pedagógica de criação do curso entende o exato momento em que o formando precisa de conhecimentos introdutórios até os teórico-práticos mais aprofundados. Esses períodos são organizados de acordo com os semestres e são políticos por fazerem parte da formação necessária dos egressos (UFAC, 2014).

O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração” (RESOLUÇÃO, Nº 2, 2015)

Verificamos que não há um padrão entre as IES quanto ao número de disciplinas, à quantidade de carga horária, à distribuição entre os períodos e até mesmo entre às nomenclaturas. Esses dados mostram que ainda há a necessidade de unificar o tratamento deste componente curricular. Possivelmente, o fato de se tratar de uma disciplina relativamente nova, que ainda está buscando uma padronização de um sistema dentre vários outros sistema de escrita para a Libras na formação inicial de professores de Libras, leve a essa variação de identificação e “importância” nas Licenciaturas, como defende Leão (2019), quando diz que é necessário que a comunidade surda discuta sobre uma padronização de uma ES para que as disciplinas de ES sejam discutidas, revistas e reformuladas.

4.1.5 Sequência do componente curricular Escritas de Sinais

Após analisar as ementas dos cursos de Letras-Libras das IES percebeu-se que havia uma variação na ordem e sequência das disciplinas de Escritas de Sinais ofertadas por cursos. Tais variações implicam na formação dos futuros egressos, que irão atuar na Educação Básica, em especial, na Educação Bilíngue de Surdos. Os componentes curriculares estavam distribuídos da seguinte maneira: Na UNIFAP, na UFAC e na UNIR, essas disciplinas foram distribuídas e ofertadas em sequências, da seguinte forma: Escrita de Sinais I e II. Na UFRA e na UFT houve a inclusão de uma terceira disciplina e a sequência em mais número romano: Escrita de Sinais I, II e III.

Já na UFAM e na UEPA, as disciplinas não fazem menção a números romanos por terem somente um componente curricular identificado nas ementas dos PPC nos cursos de Letras-Libras. Se as ofertas de disciplinas de ES em sequência não garantem uma fluência na escrita, uma formação adequada dos futuros professores de Libras que ministram a ES, então, cabe destacar aqui que somente a oferta de um (01) componente interfere de forma significativa na formação dos futuros professores.

4.1.6 Nomenclatura do componente curricular Escrita de Sinais

Após analisar as ementas dos PPC, foi possível identificar uma variação quanto aos nomes dados à disciplina Escrita de Sinais, a saber: a) Escritas de Línguas de Sinais na UFAM; b) Escrita de Sinais I e II na UNIFAP, na UFAC, na UNIR, além de Escrita de Sinais I, II e III na UFRA e na UFT; e Escrita de Sinais na UEPA.

Essas variações entre nomenclaturas identificadas nas ementas interferem no ensino-aprendizado da Escrita de Sinais, pois de acordo com a ementa é possível saber qual dos sistemas é utilizado em sala de aula e quantos sistemas de escritas de sinais devem ser ofertados durante a formação dos futuros professores de Escritas de Sinais nos cursos de Letras-Libras nas IES. No caso da UFAM, em que o nome do componente curricular foi denominado no plural “Escritas de Línguas de Sinais”. A palavra “**escritas**” sugere e permite que o professor de ES, durante a elaboração de seu plano de curso, aborde os diferentes sistemas de escritas como o *SignWriting* (SW), Sistema de Escritas para as Línguas de Sinais (SEL), Sistema Brasileiro de Escrita das Línguas de Sinais (ELiS) e VisoGrafia.

O termo no plural nos leva ainda a alguns questionamentos. Será que uma disciplina de Escritas de Línguas de Sinais, como foi citado na UFAM, com carga horária única de 60 horas, é o suficiente para a formação de professores de modo a ensinar todos os sistemas de escritas supracitados? Será que os professores de Escritas de Sinais dominam todos os sistemas de escritas citados? Será que os cursos de Letras-Libras garantem a formação inicial dos futuros egressos para lidar com todos os sistemas de escritas da Libras? Será que todas as ementas constam somente um sistema de Escrita de Sinais?

Mesmo que na ementa tenha os quatro sistemas de ES utilizados no Brasil, como o professor daria conta de ensiná-los considerando tão pouco tempo de carga horária? Também há o agravante que eles não têm domínio desses sistemas.

Nos demais casos, o nome dado ao componente curricular sobre os registros gráficos da Libras analisados nas outras ementas do PPC dos cursos de Letras-Libras foram: Escrita de Sinais na UNIFAP, na UFAC, na UNIR, na UFRA, na UFT e na UEPA. A sugestão nesses casos é estar atento aos sistemas de ES que estão presentes nas ementas, lembrando que os professores não dominam todos os sistemas. Sobretudo, o sistema mais difundido e divulgado é o SW na maioria das IES.

Na subseção a seguir, serão observadas como ocorrem as questões específicas presentes nas ementas dos PPC dos cursos de Letras-Libras.

4.1.7 Aspectos específicos descritivos das ementas dos PPC dos cursos de Letras-Libras da Região Norte

Aqui, daremos espaço à descrição dos conteúdos das ementas de Escrita de Sinais nas IES selecionadas. No PPC da UNIFAP, consta *A Libras e a escrita*. Na UFAC, consta *Línguas de sinais e a escrita*. Nas demais instituições não constam tais aspectos. Depois de ter observado o item: “a ementa propõe o tratamento da Escrita de Sinais destacando como elemento da cultura surda” nas ementas dos cursos de Letras-Libras, foi possível identificar os seguintes elementos culturais, ou seja, elementos que constituem produções sobre: os modos de ser, entender, ver e transformar o mundo.

Na UFAM, na UFT, na UEPA, na UNIFAP e na UFRA consta, de forma geral, o termo “aspectos culturais”. Já na UFAC e na UNIR esse termo não é mencionado. A UFAM, a UFT, a UEPA, a UNIFAP, a UFAC e a UNIR fazem menção à “produção de literatura na escrita de língua de sinais”, o que não ocorre na UFRA. Outro elemento que pertence à cultura surda, mencionado foi a produção de “dicionários em Escrita de Sinais e português” e a “construção

de dicionários bilíngue: Escrita de Sinais e português” observados nas seguintes instituições: UFT, UEPA, UNIFAP e UFRA, o que não consta na UFAM, na UFAC e na UNIR.

Constatou-se a presença de várias “construções de dicionários bilíngues: Escrita de Sinais e português” e questionamo-nos por que esses materiais não foram publicados pela editora de cada instituição para que tivéssemos mais um material que colocasse ambas as línguas em igualdade sem menosprezar uma língua nem outra, além de contribuir com as estratégias de ensino.

Foi observado se “as ementas mencionavam quais sistemas de Escrita de Sinais existem, e qual era o sistema de Escrita de Sinais utilizado”. Assim, nas ementas da UFAM, na UFT, na UFAC e na UFRA foram identificados “o sistema de Escrita de Sinais utilizando o *SignWriting*”. Já nas ementas da UEPA, da UNIFAP e da UFRA constam “Aquisição do sistema de Escrita de Sinais pela compreensão dos próprios códigos da Escrita de Sinais”. Na UFRA, a Escrita de Sinais II faz menção sobre “os fundamentos e práticas de escrita da Libras utilizando o sistema *SignWriting*”. Já na ementa da UNIR, o sistema de escrita utilizado foi apresentado da seguinte maneira “relação da comparação entre os códigos escritos e a Escrita de Sinais”.

Depois de observar se “as ementas relacionavam a Escrita de Sinais com o ensino”, foi possível perceber que, em todas as ementas estudadas, não há referência a esse ponto. O mesmo ocorre ao observarmos as questões sobre letramento a partir da Escrita de Sinais nas instituições.

4.1.8 Aspectos gerais da escrita para os específicos da Escrita de Sinais

Após ter feito uma análise documental nas ementas dos cursos de Letras-Libras em relação aos aspectos gerais para os aspectos específicos da Escrita de Sinais consideraremos se as ementas expressam os aspectos gerais: a) o que é escrita de modo geral, qual a importância da escrita para a humanidade e suas civilizações, sobre a importância da evolução da escrita de modo geral; (b) aspectos específicos: importância de uma grafia para as comunidades surdas, importância dos gêneros textuais em Escrita de Sinais, importância de registrar o conhecimento, a história em Escrita de Sinais, a valorização da Escrita de Sinais como sistema funcional durante o processo de alfabetização da Escrita de Sinais para o povo surdo.

Dito isso, vale ressaltar que durante a formação de professores deve-se dar relevância ao ato de ensinar os aspectos gerais da escrita e mostrar que tal sistema gráfico não é somente das línguas orais, mas também das Escritas de Sinais.

A escrita faz parte da história de diferentes civilizações. Desde sempre as civilizações utilizavam diferentes formas de se comunicar por meio da grafia. Os primeiros homens usavam formas de escrever nas pedras, e tal artifício visava a mensagem escrita. Esse processo evoluiu até a mensagem feita por meio da imprensa. A evolução da escrita ocorreu durante toda a história das civilizações, para toda a humanidade e isso não é diferente para as pessoas surdas que, por muito tempo, utilizaram mensagens de textos e, com a tecnologia, passaram a usar e a conversar por meio de chamadas de vídeos. Atualmente, com a ES, o registro e a perpetuação do conhecimento podem passar de geração em geração dos povos surdos.

A escrita desvela a vida dos povos e gerações passadas. É o meio mais usado na comunicação, pois possibilita tanto o registro quanto a recuperação do conhecimento e da própria história. A escrita é também um suporte para nossa memória. É através dela que organizamos nossa vida, registramos nossos sonhos, projetos, descobertas e ainda expomos sentimentos e ideias nos mais diversos gêneros, possibilitando a consulta individual posterior e deixando também nosso legado para as gerações futuras. (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 54)

É importante consideramos que, durante a formação dos professores de Escrita de Sinais, tais profissionais apresentem a evolução processual e gradual da escrita e a contribuição da escrita para a humanidade, e a relevância da Escrita das Línguas de Sinais para as comunidades surdas, demonstrando seu papel social e função.

Na subseção a seguir, serão analisados os elementos da cultura a partir da ES como bem cultural para as comunidades surdas do Brasil.

4.1.9 Escrita de Sinais como elemento da cultura surda

Após feita a análise nas ementas em busca da Escrita de Sinais como elemento da cultura surda, foi possível identificarmos alguns aspectos entre a grafia da ES em relação à cultura surda. Sabe-se que os conceitos e os elementos de uma cultura mudam em relação a outra no que se refere à língua, ao modo de agir, ao modo de pensar, à literatura, à alimentação, além de outras produções como o modo de ser, de ver e de transformar o mundo tornando-o habitável. Tais questões são relevantes durante a formação dos professores de ES surdos e não-surdos, pois antes de ensinar uma língua falada, sinalizada ou escrita, deve-se conhecer as diferenças culturais existentes que implicam diretamente no ensino dos educandos surdos.

No item “a ementa propõe o tratamento da Escrita de Sinais destacando como elemento da cultura surda” não foi dada a relevância da ES como registro do pensamento, como parte das relações sociais próxima ou distante, nem dada a relevância sobre as informações e ideias do

povo surdo. Assim, foi possível identificarmos alguns elementos culturais de forma geral como aspectos culturais e literários, além de outras manifestações que representam as relações humanas, ou seja, na sua subjetividade.

Conforme Strobel (2015, p. 43), os artefatos do povo surdo são muito mais que questões materiais, assim estão incluídos “tudo o que se vê e sente quando está em contato com a cultura de uma comunidade, como materiais, vestuários, maneira de se dirigir ao outro, tradições, valores e normas, etc.” Um professor de Libras que também ministra a ES deve ter conhecimento formativo quanto à cultura surda para que não crie situações constrangedoras durante seu ato de ensinar.

Na subseção a seguir, serão analisados os sistemas de ES para a Libras, quais e quantos sistemas existem e qual destes foi mais popularizado entre as comunidades surdas do Brasil.

4.1.10 Sistemas de Escritas de Sinais dos Cursos de Letras-Libras

No que se refere à análise das ementas em relação ao item “as ementas mencionavam quais sistemas de Escrita de Sinais existem, e qual) era o sistema de Escrita de Sinais utilizado”, percebemos que, nas ementas da UFAM, da UFT, da UFAC e da UFRA, foi adotado o “sistema de Escrita de Sinais utilizando o *SignWriting*”. Já nas ementas da UEPA, da UNIFAP e da UFRA constam a “Aquisição do sistema de Escrita de Sinais pela compreensão dos próprios códigos da Escrita de Sinais”. Na UFRA, a Escrita de Sinais II faz menção sobre “os fundamentos e práticas de escrita da Libras utilizando o sistema *SignWriting*”. Já na ementa da UNIR, o sistema de escrita utilizado foi apresentado da seguinte maneira: “relação da comparação entre os códigos escritos e a Escrita de Sinais”.

Tais variações entre os sistemas escritos utilizados durante a formação dos professores de ES nos cursos de Letras-Libras interferem no ensino, tendo em vista que, dentre os quatro sistemas de escritas de sinais: SW, Sistema de Escritas para as Línguas de Sinais SEL, ELiS e VisoGrafia exige-se um tempo maior de estudos, além de alguns destes sistemas não serem um registro gráfico icônico da Libras. Conforme Leão (2019),

As discussões sobre qual sistema a Libras deve adotar são polêmicas. De um lado, alguns defendem o uso do SW; de outro lado, outros defendem novos sistemas criados no Brasil como ELiS, SEL e VisoGrafia. Toda língua adota um sistema de escrita, mas no caso da Libras ainda é preciso padronizar e oficializar um sistema de escrita de sinais. Alguns surdos já me falaram que se sentem incomodados porque, no Brasil, há 4 propostas de sistemas de escrita de sinais. (LEÃO, 2019, p. 197)

Vale mencionar que, mesmo havendo quatro sistemas nas ementas, seria muito difícil dominar todos eles por causa da popularização do *SignWriting*, por ser um sistema que representa a Libras com todas suas características linguísticas. Mesmo que o SW, o SEL, o ELiS e a VisoGrafia estejam presentes nas ementas, os egressos podem até conhecê-los, porém, dominar a habilidade linguística da escrita dos quatro sistemas com uma carga horária diferenciada nos distintos cursos e com a falta de formação dos sistemas por parte dos professores de ES atuantes nas IES é outro fator que interfere na formação dos egressos.

Na subseção a seguir, serão analisados o registro gráfico da Libras concomitantemente ao ensino da Libras.

4.1.11 Registro gráfico da Libras com ensino

No que se refere ao item “as ementas relacionavam a Escrita de Sinais com o ensino” percebemos que, de modo geral, a busca de tal assunto não teve êxito nas seguintes instituições: UFAM, na UFT, na UFAC, na UFRA, UEPA, na UNIFAP e na UNIR.

No Brasil, há publicações em SW, ELiS e VisoGrafia, o que se torna um problema, pois, além de não termos uma escrita da Libras definida para conduzir o ensino, percebemos uma variação entre sistemas escritos. Como afirma Leão (2019) é necessária uma padronização da escrita de Libras como forma de garantir a difusão, o uso e o ensino de uma escrita.

A língua escrita está vinculada a várias esferas (política, judicial, religiosa, cultural, comercial e econômica, interpessoal e familiar), porém aqui me reporto à esfera educacional. De acordo com Shohamy (*apud* LEÃO, 2019),

A política linguística é declarada explicitamente em documentos oficiais, como leis nacionais, declaração de certas línguas como “oficiais” ou “nacionais”, padrões linguísticos, currículos, testes e outros tipos de documentos. Em outros contextos, a política linguística não é declarada explicitamente, mas pode ser derivada implicitamente da análise de uma variedade de práticas. Nessas situações, a política linguística é mais difícil de detectar, pois é sutil e mais oculta aos olhos do público. Políticas linguísticas implícitas podem ocorrer também em nível nacional, pois muitas nações não possuem políticas explícitas formuladas em documentos oficiais. No caso dos EUA, por exemplo, não existem políticas linguísticas explícitas e declaradas que especifiquem esse status e usos da língua inglesa. (SHOHAMY *apud* LEÃO, 2019, p. 196)

Em algumas regiões do Brasil, um sistema de ES é mais forte do que em outra região, por isso que a conscientização de um sistema de escrita da Libras é muito importante, pois ele definirá o uso de forma contínua nos livros didáticos, nas placas informativas, nas provas, em

inúmeros gêneros textuais, nos registros gráficos da Libras como língua de instrução, além da inclusão de léxicos em dicionários.

4.1.12 Letramento a partir da Escrita de Sinais

Após análise nas ementas percebemos que, no item “relação do letramento a partir da Escrita de Sinais”, os elementos que deveriam ser ensinados nas instituições, não constam nas seguintes instituições: UFAM, UFT, UFAC, UFRA, UEPA, UNIFAP e UNIR.

Isso implica na formação de professores de ES, tendo em vista que tal temática poderia contribuir com a aquisição de um sistema de uma língua viva que visa o processo de alfabetização do sistema de uma escrita visual para dar continuidade no processo de escolarização das pessoas surdas a fim de garantir seus direitos e exercer sua cidadania, ou seja, com “direito de ir e vir” por meio da habilidade de ler e escrever em ES nos diferentes espaços.

O letramento a partir da ES ainda é uma problemática, pois não há informações de registro escrito para a Libras em placas, receitas culinárias, livros didáticos, instituições financeiras, publicações científicas, etc. Também há falta de material didático-pedagógico e métodos, do passo a passo de como construir materiais lúdicos para o letramento e alfabetização durante a aquisição da leitura e ES. O letramento pressupõe o entendimento de produções/materiais do uso de tais aspectos em uma sociedade. Logo, Wanderley (2015), a seguir, complementa esse raciocínio:

Podemos começar a trabalhar pelo uso da escrita de sinais nos diversos meios de informação da sociedade. Discordo que estejamos falando somente de questão de acessibilidade, estamos falando do reconhecimento linguístico e respeito à língua de uma comunidade, da mesma forma como os estrangeiros são respeitados no Brasil. Os mesmos têm à sua disposição atendimento em inglês e espanhol e, inclusive, a circulação de revistas em outros idiomas, mesmo sendo a língua portuguesa a língua oficial. (WANDERLEY, 2015, p. 69)

A falta de acervo, de orientações, de processo, de método de aplicabilidade de ensino, de formas iniciais e aprofundada na leitura e produção da ES e de suas regras interferem na formação dos professores. Por isso que o letramento, associado ao ensino de aquisição da Escrita de Sinais (letramento em relação a habilidade de ler e escrever, conforme as práticas sociais, como resultado de produto cultural e social de qualquer povo seja surdo e não-surdo) se torna um assunto em evidência constante.

A partir da próxima seção, teremos as análises das falas dos participantes surdos e não-surdos.

4.2 ANÁLISE DAS FALAS DOS PARTICIPANTES SURDOS E NÃO-SURDOS

Para a análise das entrevistas dos participantes surdos e não-surdos, foram feitas algumas considerações, tais como:

a) uso de normas durante as transcrições dos textos orais para textos escritos para os não-surdos e uso das regras gramaticais da LP durante os textos sinalizados em vídeos para textos escritos para os surdos;

b) uso da letra “M” para os participantes do gênero masculino e “F”, para o feminino;

c) uso da letra “S” para Surdos e “O” para participantes não-surdos;

d) uso do recuo de citação longa para a melhor visualização das falas;

e) uso da letra “P” para identificar os participantes, acrescida dos números 1 a 5;

f) uso do “negrito” para destaque de questões centrais;

g) foram selecionadas somente os trechos significativos para a análise.

O roteiro de perguntas e respostas abrangeram os seguintes pontos:

- 1) formação superior;
- 2) tempo de atuação como professor de Escrita de Sinais;
- 3) experiência com a Escrita de Sinais e dificuldades e diferenças de aprendizagem entre alunos surdos e não-surdos;
- 4) relevância da Escrita de Sinais na formação dos professores de Libras e na formação dos alunos surdos da Educação Básica;
- 5) quantitativo da disciplina de Escrita de Sinais nas IES e qual sistema foi utilizado;
- 6) resposta livre sobre o assunto “Escrita de Sinais”.

Durante as entrevistas, obtivemos as respostas de cinco participantes, sendo dois participantes não-surdos e três participantes surdos. Isso foi considerado positivo porque nos aponta para percepções distintas.

4.2.1 Formação Superior

Inicialmente, indagamos os professores sobre quais cursos de formação inicial foram realizados por eles. Os participantes declararam que tiveram formação no curso em Letras-Libras, conforme pode-se perceber nas respostas:

éh: sou formado em **Letras-Libras**, da turma de 2006 pela UFSC, polo UFBA. (P1-O/M).

éh:: eu fiz o **Letras-Libras**, né! **Licenciatura em Letras-Libras** pela UEPA. (P2-O/F).

Eu estudei na UFRA, no **Curso de Licenciatura em Letras-Libras EaD/UFRA**. (P3-S/M).

Curso Superior em Letras-Libras se deu entre 2008 até 2012” (P4-S/M).

Sou formada no **Curso de Licenciatura em Letras-Libras** na Universidade Federal de Goiânia (UFG). (P5-S/F)

Como se pode observar, todos os entrevistados cursaram Letras-Libras, na modalidade EaD, lembrando que esse curso foi criado em 2006. Eles declararam ainda que tiveram formação complementar relacionadas à Educação de Surdos ou Inclusão, *lato sensu* e/ou *stricto sensu*, conforme pode-se perceber nas respostas:

2013, eu fiz **especialização em Libras e Educação Inclusiva**. e:: em 2020, eu fiz de **Letramento e Alfabetização**. E o **Mestrado em Letras**, em 2016, com **doutorado em Letras** também. (P1-O/M).

Eu tenho duas **especializações: em Atendimento Educacional Especializado (AEE)** e em **Educação Especial Inclusiva**. (P2-O/F).

Eu sou formado em **três especializações...** Fiz o **mestrado** na área do ensino em matemática, na linha de pesquisa em geometria e concluí em 2018, e em 2019, ingressei no **doutorado** até o presente momento, com foco na linguística, aqui na UFSC. (P3-S/M).

Tenho **especialização em Libras e Tradução** somente. (P4-S/M).

Tenho **Pós-Graduação: mestrado** feito entre 2015 a 2017, na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (P5-S/F)

Pelas respostas, verificamos que os participantes tiveram diferentes formações que, de algum modo, contribuíram ou complementaram seus perfis profissionais como docentes. Embora, não haja uma formação complementar estritamente relacionada à Escrita de Sinais, os componentes estudados enriquecem a formação docente.

No que se refere ao componente curricular em ES na Pós-graduação, grande parte dos participantes não tiveram a ES como disciplina na Pós-graduação, e outros afirmaram ter dito a ES como disciplina obrigatória ou optativa. Alguns participantes declararam que tiveram contato com a ES somente nas suas graduações, conforme pode-se perceber nas respostas:

Sim, eu tive a primeira disciplina de Escrita de Sinais, em 2007, **Escrita de Sinais I, aí depois teve Escrita de Sinais II e Escrita de Sinais III**. [...] nas duas **especializações** que cursei e no **mestrado também não tive nenhuma disciplina de Escrita de Sinais**. (P1-O/M).

[...] **na UEPA, nós temos a disciplina de Escrita de Sinais** no último ano que é no quarto ano e éh:: nomeada de disciplina de Escrita de Sinais I. lá que eu comecei meus estudos na área da Escrita de Sinais. **Na primeira especialização não vi nada de Escrita de Sinais** e na **outra especialização também não**. O máximo que vi foi sobre Libras, mas Escrita de Sinais não. (P2-O/F).

Na graduação tive três disciplinas de Escrita de Sinais [...]. Nas minhas especializações e durante o mestrado, eu não tive a disciplina de Escrita de Sinais, já no doutorado aqui na UFSC, tive uma (01) disciplina de Escrita de Sinais, com carga horária: 60 horas, foi uma disciplina ofertada de forma optativa. (P3-S/M).

Na graduação em Letras-Libras tive três disciplinas de Escrita de Sinais e na especialização tive uma disciplina em Escrita de Sinais. (P4-S/M).

Na minha graduação em Letras-Libras cursei a disciplina que utilizava o sistema de escrita: ELiS [...] No mestrado havia só uma disciplina intitulada “Gramática da Libras” que falava um pouco sobre a Escrita de Sinais. (P5-S/F).

Contudo, P3-S/M, após ter se graduado e participado em vários eventos sobre ES, fez sua Dissertação nessa área e pesquisou sobre o ensino de matemática em geometria, e fez uso da ES associando ao ensino de matemática. Posteriormente, o entrevistado estudou uma disciplina de ES no Doutorado na forma optativa. Atualmente, ele atua como formador do sistema de Escrita de Sinais da Libras.

O P4-S/M cursou uma Especialização em Libras e Tradução que oferecia uma disciplina sobre ES em que pode fazer a relação tradutória da Libras, uma língua visual, para textos escritos da Libras. P5-S/F, ao contrário dos demais participantes, cursou a graduação que tinha como sistema de escrita o ELiS. Durante o mestrado cursou uma disciplina intitulada *Gramática da Libras* que tratava de forma superficial a ES (*Signwriting*). Seu Mestrado foi feito na UFSC, com um curso específico usando o *Signwriting*. Como bolsista, P5-S/F fez um comparativo entre os sistemas ELiS e *Signwriting* na sua dissertação. Atualmente, seu foco de ensino é o sistema de escrita *Signwriting*. Assim, essa participante escolheu o *Signwriting* para ensinar.

Eis os cursos, seminários e oficinas realizados pelos participantes:

Fiz **várias oficinas** com Mariane Stumpf em **três Congressos** na UFSC, eu participei de **minicurso**. [...], mas como aprendiz mesmo foi na graduação e também nestas oficinas na UFSC no evento envolvendo Tradução e Interpretação. As disciplinas na graduação tinham 60 horas cada e as oficinas na UFSC eram uma manhã e uma tarde, 8 horas em cada um dos congressos, que no caso foram três. (P1-O/M).

Busquei **um curso** de:::: **140 horas** e fora isso, eu participo sempre **de oficinas, de minicursos**, tô sempre participando. Estas são minhas formações complementares. (P2-O/F).

Em 2001, tive só **uma hora de oficina** sobre Escrita de Sinais, participei de **seminário** em Brasília, e em Goiânia, do **CIELS I e II** entre **outros seminários**, mas sempre de forma bem básica. A cada oficina sobre Escrita de Sinais, eu ia me aperfeiçoando e desde 2015 até hoje participo em eventos. (P3-S/M).

Antes de cursar o Letras-Libras **eu tinha visto o dicionário trilingue do Capovilla** e comprei um, e ao foliar o dicionário vi os sinais escrito, **mas não tinha interesse, nem dava atenção**, isso foi no ano de 2001. [...] no Letras-Libras tive o contato com as três (03) disciplinas de Escrita de Sinais, a professora era a Marianne Stumpf, e foi a partir daquele momento que tudo começou a ficar claro para mim, passei a gostar do sistema, passei a ter mais interesse e me recordei de quando via os sinais no dicionário. (P4-S/M).

Aprendi o SW sozinha, fui para o Sul do Paraná no município de Cascavel fazer um **curso sobre Escrita de Sinais** ministrado pelo Prof. Americano Adam, que veio dos

Estados Unidos da América nos ensinar **Escrita de Sinais computacional**. Foi neste curso que a minha mente abriu mais sobre este sistema, o curso que participei foi ofertado no período de 2018. (P5-S/F).

As variações das cargas horárias passam pelas oficinas que duraram 8 horas, minicursos sem especificação de carga horária, cursos de 140 horas e seminários sem especificação de carga horária. De acordo com o exposto, as cargas horárias são importantes durante a formação docente e faz uma diferença ímpar para a práxis docente, segundo a Resolução nº 2 (2015).

4.2.2 Tempo de atuação como professor de Escrita de Sinais

Os participantes surdos e não-surdos declaram que estiveram ministrando a disciplina de ES entres os anos de 2015 a 2019, durante o tempo abaixo explicitado:

Somente em 2019, que eu dividi uma disciplina de Escrita de Sinais II e nesse mesmo ano, no primeiro semestre também fiquei responsável por esta disciplina Escrita de Sinais I. **Foi em 2019**. (P1-O/M).

Fazem três anos, eu **comecei em 2019**, foi quando eu passei na UEPA e comecei a lecionar já com esta disciplina também em 2019. (P2-O/F).

[...] **a partir de 2015**, que comecei a atuar de forma mais frequente, divulgar o *SignWriting* (SW). Desde 2015 que divulgo o SW em seminários, oficinas, passo credibilidade sobre este sistema, vou a todos os cantos divulgando o SW, este meu trabalho de fato começa em 2015. (P3-S/M).

[...] depois de me formar em Letras-Libras, que me aprofundi e passei atuar na área. (P4-S/M).

Eu **comecei a ministrar a disciplina de Escrita de Sinais em 2019** até o **presente momento**. (P5-S/F).

Dos cinco participantes, três começaram a atuar com a disciplina ES a partir de 2019. Tais informações nos apontam para questionamentos como: o pouco tempo de atuação com a ES nos sugere que o docente ainda não tenha passado por situações imediatas (diversidades) de sala de aula durante a execução de suas aulas, principalmente a partir de 2019 devido à pandemia causada pelo COVID-19. Talvez, como os professores se formaram na modalidade EaD, o ensino remoto não tenha sido um problema para eles, já que foram formados com base nas novas tecnologias, diferentemente para quem foi formado no sistema presencial que podem encontrar mais dificuldades para ensinar pela *Webcam*.

P4-S/M declarou ter iniciado sua atuação com a ES depois de sua conclusão de curso, em 2012. Já P3-S/M começou sua atuação em 2015, e foi enfático ao declarar que utiliza o sistema *SignWriting*. Acredita-se que esses 2 participantes, devido ao tempo maior de atuação com a ES, tenham desenvolvidos atividades mais práticas, com formas de ensinar por meio de

textos escritos na modalidade do português *versus* textos sinalizados *versus* textos escritos por meio do registro da Libras, técnica e estratégias mais precisas como partir do texto em ES e apresentar os elementos mínimos que estruturam a unidade lexical. Isso, além de o docente pensar em novas metodologias para serem aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Outro fator que vemos como algo que interfere na formação, qualificação e aprofundamento do professor de ES é a rotatividade entre as disciplinas já que os professores que atuam nos Cursos de Licenciaturas são formados para ensinar Libras de forma instrumental, enquanto que os professores que atuam no Curso de Licenciatura em Letras-Libras perpassa desde o ensino da Libras por nivelamento – estrutura e gramática -, pelo ensino de L2, cultura, história e identidades surdas e também pelos níveis linguísticos da Libras – fonologia, morfologia, semântica e pragmática da Libras -, aquisição de linguagem como L1 e L2, literatura surda, orientações de TCC na área de Libras, além das disciplinas optativas. Podemos ver isso na estrutura curricular do curso de Letras-Libras da UFAC:

A estrutura Curricular do curso de licenciatura em Letras: Libras/Língua Portuguesa como Segunda Língua foi idealizado com o propósito de formar professores para o ensino da Língua de Sinais e Língua Portuguesa como Segunda Língua para atuarem no magistério da Educação Básica – segunda fase do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, seja na docência da sua área de competência ou na gestão do trabalho educativo. Desse modo, o curso está organizado em 08 (oito) semestres que contemplam os componentes curriculares que possibilitarão atingir os objetivos propostos da seguinte maneira:

- a) No primeiro período, serão oferecidas as disciplinas que subsidiarão a formação pretendida. Trata-se do núcleo básico necessário para os estudos subsequentes;
- b) Para a formação específica, são oferecidas disciplinas de Libras e de Português como segunda língua, além das relacionadas à Literatura, distribuídas durante todas as etapas do curso;
- c) Para a formação docente, o curso oferece disciplinas ligadas à dimensão pedagógica, comuns a todas as licenciaturas;
- d) Para o estudo estrutural, funcional e discursivo da Língua de Sinais, o curso oferece disciplinas linguísticas durante toda formação. Todas essas disciplinas são trabalhadas de forma contrastiva entre Libras e Língua Portuguesa.

Além disso, outras disciplinas necessárias a uma formação mais ampla e complementar, tanto no eixo educacional, quanto no eixo cultural são oferecidas como componentes optativos da formação. (UFAC, 2014, p. 26).

Como se pode observar, essa citação mostra a organização dos componentes curriculares, que implica em um tempo maior de estudos voltados para o ensino, pesquisa e extensão.

4.2.3 Experiências com o componente curricular em Escrita de Sinais

Em relação ao componente curricular ES os participantes surdos e não-surdos declararam certo estranhamento e até mesmo da não existência de tal sistema, conforme pode-se perceber nas suas respostas:

A primeira vez que **vi a Escrita de Sinais, me remeti a escrita da Ásia, lá dos Japoneses, do Chinês, não fazia noção do que significava.** (P1-O/M).

Antes da graduação de fato, antes de eu começar, **não sabia que existia uma escrita específica desta língua.** Foi apenas no último ano da graduação, no quarto ano que eu tive este conhecimento. (P2-O/F).

Antes de ser professor de Escrita de Sinais, **nunca havia atuado com esta disciplina anteriormente.** (P3-S/M).

Antes de ser professor **meu contato foi só com o dicionário trilingue,** mas **não sabia como fazia, como era detalhado os grafemas.** Vi que existia, mas **não sabia fazer uso do sistema.** (P4-S/M).

A minha experiência em Escrita de Sinais antes de ser professora **foi quando participei como bolsista** durante oito (08) meses no meu mestrado na UFSC. (P5-S/F).

As respostas foram bem variadas, contudo, os participantes confirmaram que tinham visto os registros gráficos da Libras, mas que não sabiam como escrever. Outros disseram que nunca haviam visto tal sistema de escrita e, quando um participante viu o sinal escrito, se reportou à escrita japonesa. Eis a necessidade do ensino de ES nos iniciais, finais e do ensino médio para, quando chegar na Educação Superior, os alunos surdos possam escrever e publicar em ES. Para Stumpf e Linhares (2021, p. 125), “A escrita de sinais se torna uma forma de poder, o poder de saber, pois quando o surdo sabe escrever e ler em escrita de Libras, passa a criar seus métodos, sua pedagogia, seus jogos didáticos.”

4.2.4 Dificuldades de aprendizagem entre os discentes dos cursos em Letras-Libras

Os participantes surdos e não-surdos elencaram pontos a serem considerados durante a formação dos discentes, conforme pode-se perceber nas respostas, a seguir:

Então ... a maior **dificuldade é a falta da presença, do protagonismo surdo,** [...] eu acho que facilitaria para implementar conteúdos envolvendo Escrita de Sinais, entende? **Os surdos se destacam muito mais do que o ouvinte por conta que o ouvinte fica muito preso da tradução literal** da:: da:: história em língua portuguesa e quando vai para a Escrita de Sinais fica procurando aquele conectivo, ficam procurando aqueles possíveis sinais que não estão ali na, na... no texto sinalizado, na Escrita de Sinais. (P1-O/M).

Com base na minha experiência **a dificuldade vai depende muito da metodologia do professor.** [...] Percebi que **os alunos surdos, éh::: eles aprenderam muito mais rápido do que os não-surdos porque a Escrita de Sinais é um registro visual,**

então, para os surdos, isso será algo sempre mais rápido dele perceber e assim aprender, ne? Já os não-surdos têm uma dificuldade um pouquinho maior. (P2-O/F).

Depende [...] com base em minhas aulas, eu já **percebi que os surdos são mais rápidos porque já tem uma noção visual e ele capta mais rápido o sinal para escrevê-lo**. Já outros surdos não compreendem e é preciso passar por todas as regras do SW, tipo: lados das mãos, movimentos, posições, etc. alguns surdos não conhecem os parâmetros definidos por Stokoe enquanto outros conhecem. Já **os não-surdos, conhecem muito vocabulário, mas não conhecem os sinais**, então é preciso internalizar os sinais para depois poder registrar o sinal escrito. (P3-S/M).

Eu vejo que **as dificuldades na hora de aprender Escrita de Sinais são para ambos**, tanto para os não-surdos quanto para os surdos. O que vejo em relação a não-surdos e surdos é que **durante o ensino de Escrita de Sinais, a maior dificuldade está nos movimentos paralelo parede e paralelo chão**, pois há uma confusão visual devido os grafemas serem escritos da mesma forma, porém para locais diferentes. (P4-S/M). **A maior dificuldade na hora de ensinar alunos surdos e não-surdos se dá em relação ao movimento paralelo parede e paralelo chão**, outro problema está **nas configurações de mãos da Escrita de Sinais**. [...] Em relação a quem aprende mais rápido se os surdos ou os não-surdos, eu vejo que **os alunos não-surdos aprendem de forma mais rápida enquanto os surdos não**. [...] **falta vontade, esforços por parte dos surdos em aprender o SW. Eu acho que talvez seja um trauma por causa da escrita portuguesa**, mas para **os alunos não-surdos a gente vê mais interesse em aprender o SW**. (P5-S/F).

Dos cinco entrevistados, três afirmaram que os surdos não têm dificuldades de aprendizagem pelo fato de a Libras ser visual, logo o sistema se torna mais perceptivo, pois são sinalizadores. Durante o ensino fica mais fácil o ensino-aprendizado do sistema gráfico da Libras para os sinalizantes surdos já que a ES é uma iconicidade da Libras, tendo em vista que há uma relação entre a forma e movimentos sinalizados e a forma escrita da Libras, tendo em vista que a ES obedece os parâmetros linguísticos das LS.

P4-S/M e P5-S/F apontaram para a dificuldade de aprendizagem que ocorre devido aos “movimentos paralelo parede e paralelo chão”, pois as setas de movimentos na horizontal e na vertical causam uma confusão visual dos grafemas por serem escritos aparentemente para o mesmo lado. P5-S/F faz uma crítica comparando o sistema escrito da LP em relação à ES, já que os surdos tiveram o ensino prejudicado por quase 100 anos, desde o Congresso de Milão, em 1880. Sklier (2015) afirma que, se isso não tivesse ocorrido, os avanços educacionais para as comunidades surdas seriam outros.

4.2.5 Relevância dada da Escrita de Sinais durante a formação do professor de Libras e para a formação escolarizada do educando surdo na Educação Básica

Buscamos identificar a importância da ES na formação de professores de Libras e para a formação dos alunos surdos da Educação Básica a partir dos participantes. Eis suas respostas:

Olha... eu acho que todo professor de Libras seja ouvinte seja surdo deveria ter uma noção básica, infelizmente, eu fico triste em saber que **tem professores que nem se interessam em estudar a Escrita de Sinais**. (P1-O/M).

[...] Eu vejo hoje em dia que ela é **importante e necessária sim os professores terem este conhecimento, buscarem se aprofundar porque faz parte da gramática, faz parte da linguística da Libras**. (P2-O/F).

É importante **sim por várias razões. Por ser um registro escrito visual, por poder ensinar a Libras por meio do SW sem fazer uso do português escrito**. (P3-S/M).

A Escrita de Sinais é **importante para a formação do professor porque ele vê que a escrita também é visual, exemplo: as produções, narrativas entre outras podem ser escrita pelo sistema de escrita da língua de sinais**. Eu tive uma experiência como professor de crianças surdas e elas aprenderam muito rápido a escrever este sistema visual. (P4-S/M).

Sim, eu acho importante. Eu fico triste porque onde trabalho do 1º ao 5º período, a maioria dos professores só ensinam Libras sem SW. O registro escrito dos sinais ajuda os alunos não-surdos a memorizar os sinais que são apreendidos. O registro escrito dos sinais ajuda na memorização das palavras escritas do português. (P5-S/F).

Cabe aqui mencionar que P5-S/F traz à tona a questão de que todos os professores de Libras deveriam saber ES. Porém, nem todos os professores de Libras têm a ES em sua formação específica ou uma boa parte dos professores de Libras não se formaram em Letras-Libras e, mesmo assim, são professores de ES. Isso nos mostra a necessidade de a ES ser, também, ministrada em cursos de formação específica e de modo interdisciplinar. Isso significa que a ES pode estar associada a outros componentes curriculares, favorecendo que o aprendiz desenvolva melhor as habilidades e técnicas próprias desse sistema de escrita.¹⁶

4.2.6 Relevância dada da Escrita de Sinais durante a formação dos alunos surdos

Agora será destacado aqui o olhar dos participantes em relação à relevância da ES para os estudantes surdos que frequentam a Educação Básica. Os participantes surdos e não-surdos declararam de forma unânime sobre a importância de tal conteúdo durante a formação dos estudantes surdos, conforme pode-se perceber nas respostas:

Com certeza! Diante de todas as evidências que tem por aí nas pesquisas. [...] então, as pesquisas **em Escrita de Sinais já comprovaram a evidência que ela colabora com o desenvolvimento, com o autoconhecimento do sujeito bilíngue**, colabora com a identidade surda. Então, para mim é **indispensável ter a Escrita de Sinais na Educação Básica**. (P1-O/M).

Sim, eu considero devido as minhas experiências. [...] **Eu acho que é algo necessário e que deveria ter uma visibilidade muito maior** para a comunidade surda e para a comunidade ouvinte porque muitos ainda não conhecem, não entendem isso. (P2-O/F).

Na minha percepção é importante sim, mas para outros não, eles consideram o português mais importante e eu respeito a opinião de cada um. [...] **acho que sim, que**

¹⁶ Trata-se de uma percepção do autor desta pesquisa, com base nas experiências em sala de aula. Parte dessas experiências foram mostradas em Lima *et al.* (2019).

é importante o aprendizado de SW na educação de surdos. As crianças aprendem e se desenvolvem melhor, é gradual este processo. (P3-S/M).

Acho importante sim, mas a modalidade que é utilizada na Educação Básica é diferente, **o ideal seria que neste espaço houvesse uma educação bilíngue, na qual o sistema de escrita fosse possível seu ensino e uso.** Agora **com a aprovação** de um novo princípio e de uma nova modalidade na LDB, **quem sabe que isso não mude e que a Escrita de Sinais possa ter sucesso na Educação Básica.** (P4-S/M).

Sim. Acho importante eles aprenderem a Libras e a Escrita de Sinais. Se os não-surdos podem ouvir e transpor para o papel como forma escrita porque que os surdos não podem também? É a mesma coisa. (P5-S/F).

P1, P2 e P3 corroboram com a relevância e aprendizado da ES na Educação Básica para os estudantes surdos durante o processo de escolarização. P4-S/M chama atenção em dizer que tal ensino é diferente, o que nos remete ao ensino oral, que trata da relevância da Educação Bilíngue, o qual “o sistema de escrita da Libras fosse possível seu ensino e uso”. Para isso, o participante fez referência à alteração da LDB, em 2021, que trata da emancipação da Educação de Surdos e que inclui a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos.

P5-S/F traz um questionamento em comparar que “se os não-surdos podem ouvir e transpor para o papel a forma escrita da língua, por que os surdos não podem?” Além disso, a participante aponta que o aprendizado de ES deve ser concomitante ao ensino de Libras, assim, compreende-se que os estudantes surdos serão capazes de sinalizar e escrever sua língua de sinais, analisar a língua pela própria língua, trabalhar com qualquer gênero textual, textos discursivos, narrativos entre outros elementos das línguas sinalizadas. Como afirmam Linhares e Stumpf (2021), embora de naturezas distintas, as LS e as escritas de sinais são relacionadas linguisticamente e culturalmente.

4.2.7 Quantitativo de sistemas de escritas para a Libras nas Instituições de Ensino Superior

Os participantes declararam que o número de disciplinas por curso não são o suficiente para que os formandos saiam fluentes, conforme pode-se perceber nas respostas:

Então, na UNIR, uma das minhas maiores críticas é em relação a carga horária, **é insuficiente de mais e infelizmente,** éh::: nada foi feito até hoje. [...] como que você aprende o básico em Escrita de Sinais somente em **uma disciplina de 60 horas e uma outra de 40 horas totalizando só 100 horas em Escrita de Sinais.** [...] **é muito insuficiente,** eu credito que um graduando em Letras-Libras não tenha condições de fazer um texto em Escrita de Sinais, isso é insuficiente de mais essa carga horária. (P1-O/M).

Na UEPA **é uma disciplina, a Escrita de Sinais I. eu não considero que a carga horária da Escrita de Sinais seja suficiente,** eu considero que a Escrita de Sinais seja pouco [...]. (P2-O/F).

Tive três disciplinas de Escrita de Sinais. Na realidade não, pois **as três disciplinas sobre Escrita de Sinais são básicas,** e elas deveriam ser de forma interdisciplinar

com a literatura surda, morfologia, fonologia, história da educação de surdos, com as outras áreas, mas não são. (P3-S/M).

No Letras-Libras tem duas disciplinas, a Escrita de Sinais I e II, no PPC do curso e nas ementas tratam de maneira básica. Eu faço a minha flexibilidade, estratégias, pois se **esperar só pela ementa não dá.** (P4-S/M).

Acho que um ano ou um ano e meio as disciplinas ofertadas não são o suficiente para sair dominando a Escrita de Sinais, **os alunos esquecem rápido porque duas disciplinas de Escritas de Sinais obrigatórias e uma optativa não garantem eles saírem do curso fluentes na escrita, só com o básico.** (P5-S/F).

P3-S/M afirma que “o quantitativo de ES ofertadas são três na instituição em que trabalha” e diz que essas disciplinas “deveriam ser ofertadas de forma interdisciplinar abrangendo a literatura surda, morfologia da Libras, da fonologia da Libras, história da educação de surdos, com as outras áreas, mas não são.” Percebe-se uma sugestão de que os professores de Libras também deveriam ensinar a ES de forma interdisciplinar quando estiverem ministrando outras disciplinas no Letras-Libras. Tal sugestão pode ser considerada aos próprios professores que ministram a ES quando estiverem diante de outras disciplinas. Logo, os formandos teriam contato com a ES ainda que por meio de outra disciplina. Assim, eles agregariam mais conhecimento sobre a ES. Isso foi pontuado por Sousa *et al.* (2021), em análise sobre as disciplinas de ES no Ensino Superior.

4.2.8 Sistemas usados nas aulas de Escrita de Sinais

Os participantes declararam que conhecem os quatro sistemas gráficos para a Libras. Alguns disseram que sabem que existem, mas que não fazem uso de tais sistemas. No geral, os participantes usam o *SignWriting*, e é possível que esse seja o mais utilizado devido a sua popularização na plataforma da UFSC. Eis o que disseram os entrevistados:

éh:: **eu tive a oportunidade de conhecer – não estudar – os outros que não são *SignWriting*** e não tive questão nenhuma em me aprofundar porque sem muita demagogia, sem muito preconceito, eu não vi aplicabilidade nenhuma, não tem esse que me faça enxergar aplicabilidade do SEL, do ELiS, no outro lá que junta *SignWriting* com ELiS. [...] **então, o *SignWriting*, a gente tem o prazer de ler porque a gente entende, então, eu só conheço os outros sistemas e o que a gente tem estudado aqui no Brasil é o *SignWriting*.** (P1-O/M).

Atualmente, eu sou focada na área da pesquisa do *SignWriting*, os outros eu não domino. Eu só conheço o ELiS mesmo. **Eu uso o *SignWriting*.** (P2-O/F).

Eu conheço os quatro sistemas, mas alguns levam muito tempo para se aprender. **A comunidade acadêmica tem que conhecer os quatro sistemas,** saber que existem, **mas a comunidade externa só precisa saber do SW.** É preciso observar as ementas de acordo com cada instituição, se nelas consta o termo “Escrita de Sinais” então o professor deve tratar de todos os sistemas até porque algumas ementas não falam de *SignWriting*, só tratam como sistemas de escrita de forma geral. (P3-S/M).

Eu conheço os quatros sistemas de Escrita de Sinais, mas eu não concordo com alguns porque não dão as mesmas condições que o *SignWriting* possibilita. Vejo que o SW é mais completo, mais detalhado [...]. (P4-S/M).

No Brasil temos quatro (04) sistemas de Escrita de Sinais: *SignWriting*, ELiS, SEL, VisoGrafia. Eu conheço bem dois, o ELiS, que estudei na minha graduação em Letras-Libras e o *SignWriting* no mestrado. Mas na UFT, eu ensino o sistema utilizando o *SignWriting*. (P5-S/F).

Percebemos que o uso e o ensino frequente do *SignWriting* seja devido à divulgação da 2ª edição de *Escrita de Sinais sem Mistérios*, de Barreto e Barreto (2015), que aborda o método de ES utilizando o SW. Para sua aprendizagem, deve-se saber Libras para sinalizar e escrever o que está sendo dito em Libras e, posteriormente, ser transcrito para a ES.

Entende-se que por mais que os docentes não dominem todos os outros três sistemas, o professor deve pelo menos falar sobre o que os diferenciam, o que as pesquisas dizem sobre a relevância de tais sistemas, qual seria o sistema mais almejado pela comunidade surda e qual deles têm relevância para o ensino de Libras, para a cultura surda, para a literatura surda, para a história e identidade linguística das comunidades surdas do Brasil.

P5-S/F conhece o ELiS, porque era componente curricular no PPC da UFG, onde é o berço desse sistema. Ela fez Mestrado na UFSC e sua dissertação teve como foco realizar um comparativo entre os sistemas ELiS e SW. Atualmente ela ministra a disciplina ES na IES em que atua como professora de Libras, com foco na ES.

4.2.9 Informações complementares sobre a Escrita de Sinais

Os participantes declararam vários pontos de vista e acrescentaram olhares distintos e relevantes, conforme pode-se perceber nas respostas:

Eu acho assim:::, que a Escrita de Sinais é uma área dentro dos estudos surdos que é injustiçada, injustiçada, no sentido de que os professores já têm anos e anos de trabalhos e pesquisas, e não dão o valor que a Escrita de Sinais deveria ter no cenário nacional. [...] A Escrita de Sinais hoje deveria estar “no lugar ao Sol”, vamos dizer assim, sabe, em outras palavras. Eu acho que a comunidade surda nacional éh:: éh:: ainda não conhece de verdade o valor que a Escrita de Sinais tem. (P1-O/M).

Então, eu acredito que [...] **difundir mesmo que a Escrita de Sinais existe, que ela é importante e principalmente que tenham em todos os locais cursos de Escrita de Sinais assim como tem de Libras. Então, é algo que eu valorizo muito, que eu gostaria muito que se tornasse de forma oficial. (P2-O/F).**

Se não valorizarmos a Escrita de Sinais como que futuramente as pessoas que pegarem um artigo ou tese sempre estará em português e/ou por meio de recursos tecnológicos, e se a tecnologia mudar, tais recursos podem ser danificados por vírus e perder tudo que está registrado, etc. como será? Só teremos fotos sem movimentos, sem expressões dos sinais. O registro escrito sempre será eterno. (P3-S/M).

A Escrita de Sinais é importante tanto para pessoas surdas quanto para as não-surdos. Muitos me perguntam o porquê que a Escrita de Sinais é importante e eu sempre respondo porque as crianças surdas que tiverem esta habilidade irão se desenvolver mais e melhor, que no futuro os surdos possam registrar e vê seus registros escrito. (P4-S/M).

Minha vontade é que as disciplinas de Escrita de Sinais I e II estimulassem a produção de material didático em SW, e que este material e sistema fosse levado as escolas, que tivessem feiras sobre SW e fosse ensinado as crianças sobre o sistema SW. É importante mostrar que a Libras tem uma grafia, que este sistema seja visto na sociedade e não só na sala de aula. (P5-S/F).

As diferentes respostas nos apontam para outros olhares que foram: falta de produções e materiais, falta de visibilidade da ES concomitante ao ensino da Libras, falta de uma difusão e do conhecimento em ES por meio de produções acadêmicas, falta de literatura surda e de valorização da ES pela comunidade surda.

Entende-se que tudo isso se dá, principalmente, devido à falta de padronização da ES para a Libras, por falta da inclusão da ES nos anos iniciais, finais e médio como parte da grade curricular concomitante ao ensino de Libras, para que essas fossem disciplinas obrigatórias e que fossem ofertadas tanto para não-surdos quanto para os surdos durante a formação institucionalizada, já que a ES, também deveria ser reconhecida como uma manifestação cultural do povo surdo.

Com a popularização e a padronização de um sistema de escrita para a Libras, a sociedade pode naturalizar o sistema de ES não somente nas escolas e nas IES, mas, também, em qualquer espaço social. Para isso, é preciso que haja uma luta definida para o sistema de ES, além de conversas com as comunidades surdas, com os parlamentares para pôr a ES em igualdade, seja no ensino de Português na modalidade escrita, seja no ensino e uso da Libras.

Vale, aqui, a relação com a Lei 10.436 (2002), ao afirmar que a Libras não pode substituir a modalidade escrita da LP. Isso, não deixa de ser uma imposição de uma língua majoritária em relação à língua das minorias surdas.

Para responder ao problema central desta pesquisa, foi preciso mostrar como se deu a formação desses professores e para isso, recorreremos a Saviani (2009), que trata de dois modelos distintos: modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e modelo pedagógico-didático. Porém, para o pesquisador, a relação entre tais modelos contribui para uma ampliação das práxis docentes. Logo, durante a análise observou-se que o modelo que predominou foi o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, já que o segundo teve interferências e variações que não contribuíram para o preparo pedagógico.

Em relação aos modelos tradicionais durante a formação de professores, Contreras (2002) afirma que coexistem três modelos tradicionais de profissionais docentes: o professor

como técnico, o reflexivo e o intelectual crítico. Foi possível identificar a predominância do modelo de professor técnico nas análises das ementas. Já na fala dos entrevistados, houve a predominância dos modelos do professor reflexivo e do intelectual crítico.

Podemos concluir que a inconformidade e a imprevisão presente na fala dos participantes apontaram para muitas reflexões, buscando uma padronização entre os PPC, que solidifiquem uma formação interna e externa que contribua de forma eficaz para a formação de docentes de ES que visam uma transformação social que envolvem elementos culturais da comunidade surda e não-surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), a língua das comunidades surdas do Brasil, constitui-se como uma marca línguo-identitária e como meio para as manifestações culturais do povo surdo que são produzidas pelas mãos e compreendida pela visão. A Libras, portanto, faz parte da identidade e da história das pessoas surdas. Ela possui registros gráficos – as Escritas de Sinais (ES) – necessários para a documentação de suas histórias, descobertas, narrativas, publicações científicas, etc.

A presente pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza básica, cujos objetivos são delineados em uma perspectiva crítica dos dados, com o auxílio do referencial teórico. As análises foram realizadas em dois momentos distintos: inicialmente nos debruçamos sobre os Projetos Pedagógicos das Graduações em Letras-Libras das Instituições de Ensino Superior públicas da Região Norte nas ementas das disciplinas de Escrita de Sinais; no segundo momento, entrevistamos docentes surdos e não-surdos, das seguintes instituições: Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal de Tocantins (UFT), Universidade Estadual do Pará (UEPA), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal Rural do Amazonas (UFRA) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Não foram entrevistados professores de dois estados: Acre e Roraima. No primeiro caso, a docente não aceitou participar; no segundo caso, o curso de Letras-Libras não conta com a ES.

Traçamos como objetivo geral: *analisar como se deu a formação dos professores de Escrita de Sinais que atuam nas Licenciaturas em Letras-Libras da Região Norte do Brasil*. Constatou-se que o objetivo geral foi atendido, porque pudemos coletar informações por meios dos participantes professores surdos e não-surdos no que se refere a suas diferentes percepções durante a formação inicial, continuada e complementar relacionada ao ensino de ES. Além disso, descrevemos as percepções sobre os distintos contatos com a ES antes e após o curso de Letras-Libras, de que modo a formação de professores contribui para seu aperfeiçoamento profissional e como isso se aplica durante a escolarização dos alunos surdos matriculados nas escolas inclusivas.

Além desse objetivo maior, foram traçados três objetivos específicos. O primeiro objetivo constituiu descrever as ementas dos componentes curriculares Escrita de Sinais, constantes nos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) das IES selecionadas para este estudo, especialmente no que se refere à carga-horária destinada às disciplinas, aos períodos letivos em que são oferecidas, à distribuição dos conteúdos a serem trabalhados. Tal objetivo foi atendido por meio da análise das ementas que apontaram o seguinte: variação entre as cargas-horárias

disponibilizadas pelos cursos para o componente curricular ES. Houve variação quanto ao quantitativo de cada disciplina e quanto à quantidade de disciplinas oferecidas por cada curso. Exemplo disso é a Universidade Federal do Amazonas que oferece uma disciplina de ES e a Universidade Federal Rural do Amazonas que oferece três. Outro aspecto importante a se considerar é quanto ao *status* da disciplina no PPC. As três disciplinas oferecidas na Universidade Federal Rural do Amazonas são obrigatórias e, na Universidade Federal do Tocantins, há duas disciplinas obrigatórias e uma optativa.

Quanto às ementas, propriamente ditas, verificamos diferenças em relação às nomenclaturas e quanto ao foco dado aos diferentes componentes curriculares. Por exemplo, enquanto a Universidade Federal do Acre tem foco apenas no aspecto histórico e estrutural (sistêmico) relacionado à ES, a Universidade Federal Rural do Amazonas aborda tanto os aspectos estruturais, quanto os aspectos relacionados à cultura e ao letramento.

Outro objetivo específico foi o de verificar, com base em entrevistas com os professores, qual a importância da ES na formação de professores de Libras e para os alunos surdos da Educação Básica. Por meio das entrevistas destacamos a importância desse componente curricular nas respostas unânimes dos participantes. A ES é, além do sistema gráfico da Libras, um componente de base linguístico-cultural que põe em relevo as marcas próprias dos sistemas de interação, divulgação, promoção, relacionados ao modo de ser surdo, refletivos em sua língua. Isso justifica o porquê de todos os participantes terem ressaltado a necessidade de que a ES saia dos cursos de graduação e chegue às salas de aula da Educação Básica.

O terceiro objetivo específico foi o de relacionar a formação em Escrita de Sinais e sua importância para o letramento da pessoa surda e a valorização da cultura. O letramento a partir da ES ainda é uma problemática por não ter registro nem produções em ES em todos os ambientes sociais e educacionais como instrumento de orientação. O letramento pressupõe o entendimento de produções de materiais para leitura e escrita da Libras. Portanto, o letramento deve ser associado ao ensino de aquisição da ES, com o oferecimento de um letramento em relação à habilidade de ler e escrever, conforme as práticas sociais, como resultado de produto cultural e social de qualquer povo seja surdo e não-surdo.

Concluimos que os objetivos foram atingidos e ressaltamos a importância desta pesquisa tanto no âmbito científico-acadêmico, por gerar discussões e se somar a outros estudos que dão evidência à ES, quanto no âmbito sociocultural (por dar destaque a um dos elementos culturais da Pessoa Surda e valorizar a cultura e a identidade desse povo).

Com base em Saviani (2009), que trata de dois modelos distintos durante a formação de professores (modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e modelo pedagógico-didático), foi constatado que houve predominância do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, já que o modelo pedagógico-didático teve interferências e variações dissintas nos PPC das IES selecionadas que não contribuíram de modo geral para o preparo pedagógico durante a formação de professor.

Contreras (2002) apresenta três modelos tradicionais de profissionais docentes: o professor técnico, o professor reflexivo e o intelectual crítico. Ao analisarmos as ementas dos PPC, houve uma predominância do modelo de professor técnico. Em relação aos outros dois modelos, foi possível identificar maior predominância em relação aos modelos de professor reflexivo e de intelectual crítico. Tais modelos estão relacionados diretamente com a prática de ensino, com o olhar crítico por parte dos professores que atuam com a ES e que se interessam em melhorar a qualidade e a formação dos docentes profissionais.

Constatou-se que houve inconformidade e imprevisão por parte dos participantes que apontaram para a necessidade de uma padronização entre os PPC, que venha a contribuir de forma eficaz para a formação de docentes de ES que visa uma transformação social. Sabemos que nenhuma pesquisa é totalmente conclusiva. Por isso, sugerimos que se amplie os campos de análise, com a participação de outras instituições e outros cursos de Letras-Libras nas diferentes regiões do Brasil, e que aumente a participação de mais surdos e não-surdos.

Quanto à análise das ementas observou-se que houve uma variação quanto ao número de disciplinas, em que algumas instituições apresentaram apenas uma disciplina, outras duas e outras três. Algumas disciplinas eram obrigatórias e uma delas, optativa. Quanto à carga-horária total disponibilizada, houve variação entre 60 até 180 horas. Essa análise inicial apontou para uma frágil formação de professores de ES, pois as carga-horárias distintas não são suficientes para dar conta do ensino de habilidades, competências, desempenho e uso funcional de uma língua escrita, da norma à sua contextualização.

Foi constatado que há uma variação entre os períodos das disciplinas ofertadas de acordo com cada IES da Região Norte do Brasil. De modo geral, a distribuição entre os períodos se deu entre 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º e 8º períodos. Isso mostrou que houve uma divisão entre os dois primeiros anos e entre os dois últimos. Se o distanciamento entre um período nos anos iniciais for grande em relação ao período do final do curso, o formando corre o risco de não sem lembrar do sistema de ES para atuar na Educação Básica.

Em relação à modalidade de ensino, todos os professores entrevistados cursaram o Letras-Libras com Ensino a Distância (EaD). Eles também mencionaram que participaram de

Congressos, de Seminários, fizeram Cursos e Oficinas sobre ES, o que os ajudaram a complementar suas formações iniciais. Também foram unânimes em mencionar a importância do ensino da ES para os estudantes surdos, no que diz respeito ao processo de escolarização de crianças, jovens e adultos surdos durante a Educação Básica.

Quanto à pergunta que foi de forma livre, os entrevistados argumentaram que a ES não recebe a atenção necessária para a formação de professores de Libras, que precisa ser difundida em diferentes espaços, que seu ensino fosse de forma oficializada por meio de legislação, além do fato de que a ES é fundamental para o desenvolvimento das crianças surdas, pois elas ao crescerem, saberiam escrever, ler e publicar seus textos em ES. Assim sendo, a ES poderia ultrapassar os muros das escolas e, sobretudo, ela contribuiria com a produção de material didático-pedagógico para que os formandos pudessem realizar oficinas, por exemplo, nas escolas comuns.

Portanto, tal estudo aponta para a necessidade de haja mais estudos em relação à formação de professores de ES para que esse tema possa ir para o campo do debate, da política, da linguística, da educação, do ensino formal e informal das habilidades durante o ensino de ES nas diferentes IES e na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ACRE. **Nossa Escrita**. Rio Branco: Secretaria de Estado de Educação do Acre, 2010.
- AMPESSAN, J. P. A Escrita de expressões não manuais gramaticais em sentenças da LIBRAS pelo sistema *Signwriting*. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, SC, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/180688>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico, 1994. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.
- BARBOSA, G. O. **A Arte de escrever em Libras**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, SC, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/177791>. Acesso em: 21 jan. 2021.
- BARRETO, M.; BARRETO, R. **Escrita de Sinais sem mistério**. Salvador: Libras Escrita, 2015.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BÓZOLI, D. M. F.; STUMPF, M. R. *Signpuddle*: o uso do sistema signwriting na produção textual em língua brasileira de sinais. **Revista ECOS**, v. 24, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/3048>. Acesso em: 02 abr. 2022.
- BRASIL. CAS - **Centro de Apoio aos Profissionais da Educação de Surdos**. Projeto de Criação do CAS. 2000.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2015-07-01.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1998. Brasília, DF: 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 17 fev. 2021.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. **Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite.** Disponível em: <https://portal.ead.ufgd.edu.br/wp-content/uploads/2014/01/Cartilha-Viver-sem-Limites.pdf>. Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. 4. ed. 2020. Brasília, DF. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 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 7 providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.626, 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002, que **dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília – DF, 23 de dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.** Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.319, 01 de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Plano Nacional de Educação. Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação.** O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas – PDE. Brasília - DF, 2007. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/pde.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE. Portaria nº 948. Brasília - DF, 2007. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polnacional-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. PNEE. Portaria nº 948. Brasília – DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf> portaria 1793/94. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12 de mar. 2022.

BRASIL. **Poder Legislativo**. SEMESP. Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2021/08/LEI-No-14.191-DE-3-DE-AGOSTO-DE-2021.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do Oralismo à Comunicação Total ao Bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 6, n. 1, 2000.

CANÁRIO, R. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 1, n. 6, p. 9-27, 1998. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874>. Acesso em: 30 set. 2021.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. *et al.* Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes da educação básica e do ensino superior. [livro eletrônico]: caderno introdutório. **Educação bilíngue de surdos**. Brasília, DF. Secretaria de modalidades especializadas de educação: DIPESB/SEMESP/MEC, 2021.

FELIPE, T. A.; MONTEIRO, M. S. **Libras em contexto**: curso básico [livro do professor instrutor]. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC: SEESP, 2001. Disponível em: <https://jucienbertoldo.files.wordpress.com/2018/03/Libras-em-contexto.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FREITAS, I. F. Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta. **Revista Brasileira de Educação**, Senhor do Bonfim, v. 25, n. 34, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v25/en_1809-449X-rbedu-25-e250034.pdf. Acesso em: 24 jan. 2021.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. São Paulo: Porto Editora, 1999.

GERHARDT, T. G.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Disciplina DERAD 05, UFRGS, 2008.

GESSER, A. **LIBRAS?** Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOHENDORFF, J. V. Como escrever um artigo de revisão de literatura. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. P.; HOHENDORFF, J. V. **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KOGUT, M. K. **As Descrições imagéticas na transcrição e leitura de um texto em Signwriting**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, SC, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/158448>. Acesso em: 23 jan. 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEÃO, R. J. B. Políticas Linguísticas em Escrita de Sinais. **Revista Humanidade & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 26, p. 191-210, 2019.

LIMA, I. Q. de *et al.* Materiais de ensino para surdos: produções de atividades com escrita de sinais (SignWriting). **A Cor das Letras**, [s./l.], v. 20, n. 2, p. 295-306, 2020. DOI: 10.13102/cl.v20i2.4989. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/4989>. Acesso em: 08 abr. 2022.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MUNDO DO SILÊNCIO. 2009. Disponível em: <http://mundodosilencio.blogspot.com/2009/01/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

NOBRE, R. S. **Processo de grafia da Língua de Sinais**: uma análise fono-morfológica da escrita em *Signwriting*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, SC, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/130863>. Acesso em: 22 jan. 2021.

QUADROS, R. M. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Orgs.). **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: Editora da UFSCar, 2004, p. 55-60.

QUADROS, R. M. de. O bi do bilinguismo na educação de surdos. In: QUADROS, R. M. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, p. 26-36. (Vol. 1).

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 5, p. 81-111, 2003.

QUADROS, R. M. **Letras Libras: ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2014.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre Deficiência na Era da Inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano V. n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002, Disponível em: <http://petpedagogia.ufba.br/terminologia-sobre-deficiencia-na-era-da-inclusao>. Acesso em: 9 fev. 2021.

SILVA, F. I. **Analisando o processo de leitura de uma possível escrita da língua brasileira de sinais: Signwriting**. 2009. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92266>. Acesso em: 22 jan. 2021.

SILVA, T. S. A; BOLSANELLO, M. A. Atribuição de significado à escrita, por crianças surdas usuárias de língua de sinais. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 129-142, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/10.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2021.

SignPuddle Online. Disponível em: <http://www.signbank.org/signpuddle/>. Acesso em: 13 abr. 2022.

SKLIER, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SOUSA, A. *et al.* A disciplina escrita de sinais nos cursos de Letras Libras. **Revista Arqueiro**, v. 1, n. 39, jan./jan. 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1dVIySy9MmHbb6wxbFEn3gm0DVMrh3ZER/view>. Acesso em: 25 ago. 2021.

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida (Orgs.). Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2021. (Vol. 1).

UEPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Letras-Libras**, 2011.

UFAC. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Libras**, 2013.

UFT. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras: Libras**, 2014.

UFRA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Libras**, 2014.

UFRR. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Letras Libras**, 2014.

UNESCO. Declaração de Guatemala. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Aprovado pelo Conselho Permanente da OEA, na sessão realizada em 26 de maio de 1999 (Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 9 jul. 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 3 mar. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticos e prática na área das necessidades educativas especiais, 1994**. Salamanca: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2021.

UNIFAP. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Libras/Português**, 2013.

UNIR. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Libras**, 2017.

VILHALVA, S. **Despertar do Silêncio**. Petrópolis: Editora Arara Azul Ltda., 2014.

WANDERLEY, D. C. **A leitura e escrita de sinais de forma processual e lúdica**. Curitiba: Ed. Prismas, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Descrição do Termo de Cessão de Filmagens

Os participantes por questões éticas, assinaram o Termo de Cessão de Filmagens contendo os seguintes itens:

Questões	Sim	Não
1. Você deseja que seja criado um pseudônimo para ocultar a sua identidade pessoal quando os seus dados tornarem-se objeto de pesquisa?		
2. Você permite que as suas filmagens sejam publicadas, de forma pública e de livre acesso mediante cadastro em nossa pesquisa?		
3. Você permite que as suas filmagens sejam transcritas pelos pesquisadores responsáveis pelo presente estudo?		
4. Podemos compartilhar as suas filmagens com outros pesquisadores que também desejam estudar sobre a formação docente do professor de Escrita de sinais academicamente?		
5. Você permite que fotos e trechos de suas filmagens sejam utilizados para apresentar os resultados de pesquisas em publicações científicas, em eventos acadêmicos e em materiais didáticos relativos ao ensino de Escrita de Sinais em relação à educação de surdos?		
6. Podemos disponibilizar as suas filmagens em outros trabalhos de divulgação da pesquisa ora proposta?		
7. Podemos continuar utilizando as suas filmagens para as finalidades acima indicadas por tempo indefinido?		

Fonte: Adaptado do Projeto Inventário de Libras do Acre de Sousa (2019).

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCRITA DE SINAIS NOS CURSOS DE LETRAS-LIBRAS NA REGIÃO NORTE DO BRASIL

Este termo está disponível também em Libras e pode ser respondido em Libras

Introdução

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre a Formação de Professores de Escrita de Sinais nos cursos de Letras-Libras na Região Norte do Brasil.

Por que esta pesquisa está sendo realizada?

O objetivo desta pesquisa é analisar como se deu a formação dos professores de Escrita de Sinais que atuam nas Licenciaturas em Letras-Libras da região Norte do Brasil.

Quais são os procedimentos do estudo? O que será solicitado a mim ser feito?

Faremos entrevistas com você e coletaremos dados por meio de vídeos pela Plataforma Zoom. Esses vídeos serão gravados e armazenados no computador pessoal do pesquisador. Você vai contar sobre sua experiência, sobre sua formação e onde aprendeu a Escrita de Sinais, falar da importância da Escrita de Sinais na formação de professores e para os alunos surdos da educação básica, falar dos aspectos culturais da comunidade surda relacionado ao ensino de Libras, falar das dificuldades para se ensinar Escrita de Sinais e se há diferença de aprendizagem entre discentes surdos para discentes não-surdos, falar dos sistemas de Escrita de Sinais que você conhece e qual você usa nos cursos de Letras-Libras nas IES que atua e, por fim, falar de forma livre sobre a Escrita de Sinais, a partir de uma entrevista semiestruturada. Todas estas atividades serão filmadas. Estas filmagens serão transcritas pelo pesquisador para utilização do texto na Dissertação de Mestrado. Se você autorizar a sua participação neste estudo, você deverá ceder trechos retirados da entrevista traduzida que servirá como coleta de dados e suas imagens gravadas serão salvas e guardadas no computador do pesquisador.

Quais os riscos ou inconveniências de minha participação neste projeto?

A pesquisa será realizada com seres humanos, desse modo, durante o processo de realização, alguns riscos serão possíveis para os participantes da pesquisa:

Psíquicos: medo ou sentimento de insegurança durante a realização da entrevista sinalizada

Físicos: poderá haver cansaço ocasionado pela duração das filmagens/entrevistas (coleta dos dados).

Emocional: cansaço mental e/ou estresse em decorrência da exposição durante as filmagens para coleta dos dados.

Social/cultural: é possível que durante a pesquisa o participante modifique sua visão de mundo, de relacionamento e de comportamento por conta das reflexões propostas nas perguntas realizadas.

Intelectual, moral e de identificação pública dos participantes: a construção dos dados para a pesquisa proposta se dá por meio de gravações em vídeos das entrevistas realizadas cuja língua é de modalidade visual-espacial e também serão gravadas as entrevistas de não-surdos que tem sua modalidade oral-auditiva. Desse modo, haverá identificação dos participantes da pesquisa e os conteúdos das gravações.

Como forma de prevenção e de amenizar os riscos citados anteriormente, buscamos alguns procedimentos para serem adotados durante as observações, a aplicação dos instrumentos de coleta de dados e as filmagens:

1. Com relação ao medo ou insegurança por parte dos participantes, o entrevistador será ouvinte, fluente em Libras/Língua portuguesa o que dará, aos informantes surdos e não-surdos mais segurança durante as atividades de filmagem. Serão evitadas, ainda, interrupções durante a coleta dos dados.
2. O pesquisador conversará antecipadamente com os participantes da pesquisa para agendar e conciliar os horários das filmagens para evitar cansaço físico dos participantes. Além disso, serão feitos intervalos durante as gravações para evitar a sobrecarga física.
3. Como forma de evitar possível cansaço mental e/ou estresse para os participantes da pesquisa, o pesquisador realizará conversas informais, com cada participante, e, se for o caso, dividirá a etapa de filmagens em etapas, com dias alternados e de acordo com a disponibilidade dos participantes.

4. Os diálogos abordarão temas sociais e culturais que possibilitarão mudança de opiniões e visões de mundo, tendo em vista que os participantes são pessoas surdas e não-surdas. Os entrevistados não serão interrompidos em seus posicionamentos.
5. Para o comprometimento com a identificação pessoal, moral e intelectual dos professores, embora seja impossível a não-identificação dos participantes (uma vez que a modalidade da língua exige a filmagem, enquanto que os entrevistados que utilizam a língua portuguesa de forma oral-auditiva também terá suas entrevistas gravadas), o pesquisador manterá sigilo quanto aos horários de filmagem e será fiel aos termos constantes do TCLE, inclusive, enfatizando os benefícios que o estudo trará, seja para o grupo participante, seja para a comunidade surda local e nacional.

Além dessas providências e cautelas, esclarecemos que todos os dados coletados serão arquivados no computador pessoal do pesquisador coordenador da investigação, protegido por senha, com previsão de descarte de cinco anos após a coleta.

Quais os benefícios do estudo?

A presente pesquisa apresenta como benefícios diretos e indiretos para os participantes por meio da reconstrução de caminhos que atendam a real necessidade e mudanças na formação de professores de Escrita de Sinais que atuam em cursos de Letras-Libras nas IES da Região Norte e que se estenda para a nossa localidade e para o Brasil, destacando os desafios enfrentados e as perspectivas profissionais, na visão de cada participante da pesquisa. No âmbito acadêmico, a pesquisa disponibilizará os dados para que outros pesquisadores possam utilizar em propósitos variados, inclusive como elemento para discussões de propostas no âmbito da educação de surdos, na esfera local, ou na esfera nacional. Compreender os processos de formação de professores de Escrita de Sinais na Região Norte do país pode cooperar, numa perspectiva maior, para a sua inclusão da disciplina de Escrita de Sinais adequada, padronizada com perspectivas de mudanças na estrutura curricular dos PPC dos cursos de Letras-Libras voltados para a sociedade brasileira.

Você receberá algum pagamento para a sua participação? Há custos para participar da pesquisa?

Você não receberá nenhum pagamento, mas também não terá nenhum custo na realização da pesquisa.

Como as minhas informações pessoais estarão resguardadas?

Caso você queira, poderemos dar-lhe um pseudônimo substituindo o seu nome e informações pessoais na identificação da gravação, independentemente de sua imagem aparecer na gravação. Você indicará essa informação no *Termo de Cessão de Filmagens*, porém não é o caso desta pesquisa, pois não será usada as imagens dos participantes.

Eu posso interromper a minha participação na pesquisa e quais os meus direitos?

Caso em algum vídeo ocorra alguma situação que lhe causou um constrangimento pessoal, você poderá solicitar por e-mail ao pesquisador do projeto – ver dados abaixo indicados – que não incluam esse dado no estudo e, com a solicitação documentada no e-mail, nós garantiremos que esse dado seja apagado do banco de dados.

A quem eu recorro para obter informações sobre dúvidas que eu possa ter sobre o estudo?

Você pode entrar em contato conosco a qualquer momento. Estaremos disponíveis para responder a qualquer dúvida que possa surgir sobre este estudo. Se você tiver mais perguntas sobre o projeto ou se você tiver algum problema relacionado com a pesquisa, você pode entrar em contato com o pesquisador principal por meio do E-mail: israel.lima@ufac.br Você pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir.

O não cumprimento do estabelecido pelo pesquisador responsável implicará na indenização aos participantes da pesquisa.

Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, ou solicitar assistência, em qualquer fase do estudo, poderá entrar em contato com o pesquisador: Israel Queiroz de Lima (E-mail: israel.lima@ufac.br; Celular: (68) 99947-8321; no Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) – na Universidade Federal do Acre.

Esta pesquisa observa a Resolução 4666/2012 que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Por ser um banco de dados disponível na internet, os participantes acordam de forma explícita a veiculação da imagem em meios midiáticos de acesso público, tais como, a internet.

Este documento é emitido em duas VIAS, as quais serão assinadas, por mim e por você participante, ficando uma via com cada um de nós.

Eu, _____, fui informado (a) sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei

nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser. Também sei que, caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

Data: ____/____/____.

PARTICIPANTE DA PESQUISA

Israel Queiroz de Lima
Pesquisador Responsável