



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO
EM EDUCAÇÃO

MARIA JOSINA DE LIMA

TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR BILÍNGUE: LIBRAS-PORTUGUÊS NA
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM RIO BRANCO - AC

RIO BRANCO

2023

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

- L732t Lima, Maria Josina de, 1997 -
Trabalho docente do professor bilíngue: libras-português na
rede municipal de educação básica em Rio Branco - AC / Maria Josina de
Lima; orientador: Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa. – 2023.
107 f.: il.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-
Graduação Stricto Sensu de Mestrado em Educação, Rio Branco, 2023.
Inclui referências bibliográficas.
1. Trabalho Docente. 2. Formação de Professores. 3. Professor Bilíngue. I.
Sousa, Alexandre Melo de. II. Título.

CDD: 510.7

MARIA JOSINA DE LIMA

**TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR BILÍNGUE: LIBRAS-PORTUGUÊS NA
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM RIO BRANCO - AC**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre como requisito parcial 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

2023

MARIA JOSINA DE LIMA

**TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR BILÍNGUE: LIBRAS-PORTUGUÊS NA
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM RIO BRANCO - AC**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, avaliada e aprovada em 27 de outubro de 2023, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

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

Prof. Dr. Nádson Araújo dos Santos
Examinador Interno – Universidade Federal do Acre (UFAC)

Profa. Dra. Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz
Examinador Externo – Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)

RIO BRANCO

2023

Este trabalho é dedicado as pessoas que eu amo, que nunca duvidaram da minha capacidade, enquanto eu mesma desacreditava e a eu mesma que nunca desisti de tentar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me conceder o dom da vida e por iluminar meus caminhos e por me presentear com o nascimento do meu filho no meio desta caminhada, que veio para me dar mais forças para continuar minha jornada. Matteo, esta conquista é para você, por você.

Agradeço aos meus pais, Leonila e Damião, pois sem eles eu não seria nada, a eles eu dedico todo amor e gratidão da minha vida. Obrigada por tudo e por sempre estarem comigo. Agradeço ao meu marido, Leonardo, que é meu companheiro todos os dias, que acredita no meu potencial, e que sempre está ao meu lado levantando minha autoestima e dizendo que eu consigo, obrigada por não desistir de mim, amo você.

Agradeço as minhas amigas Jaqueline, Anny, Amanda e Mirela que vibraram, e se emocionaram com minha aprovação no Programa e me incentivaram a continuar nesta caminhada, obrigada por todo o apoio de vocês.

Quero agradecer imensamente ao meu orientador Professor Dr. Alexandre, pelos ensinamentos de sempre, os puxões de orelhas necessários e por ser o melhor orientador, obrigada por tudo. Agradeço a todos os professores do PPGE que sempre se preocuparam em compartilhar seus ensinamentos com a turma. Agradeço aos meus colegas, futuros mestres, pelos lanchinhos e cafés divididos, criamos uma ligação muito especial.

Quero deixar registrado também, o meu agradecimento ao meu professor do curso de intérprete de Libras, e por um breve período foi meu colega de trabalho Victor Hugo que me incentivou a participar da seleção, quando eu dizia que não conseguiria, meu muito obrigada.

Obrigada ao professor Dr. Nádson Araújo dos Santos e professora Dra. Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz por aceitarem participar da minha qualificação. Tenho certeza que serão contribuições valiosas.

Obrigada aos professores bilíngues que participaram da minha pesquisa e prontamente se dispuseram a contribuir com o projeto, devo uma a vocês.

Por fim, agradeço às pessoas que direta ou indiretamente me ajudaram e que torcem por mim e celebram minhas conquistas.

*“A educação é a arma mais poderosa que
você pode usar para mudar o mundo”*

Nelson Mandela (2003)

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi analisar o trabalho de professores bilíngues que ensinam Libras e Português como segunda língua para alunos surdos na rede básica de ensino, no município de Rio Branco, tendo em vista que a questão central da pesquisa é como acontece o trabalho deste profissional. Os componentes curriculares que foram identificados na formação dos profissionais, que os habilitam a ensinar Libras e Português como segunda língua para alunos surdos, são disciplinas em suas graduações e a própria formação continuada; o planejamento para os professores atuarem em escolas de ensino regular acontecem junto com os professores regentes das salas, haja vista que o trabalho dos profissionais bilíngues consiste em acompanhar os alunos surdos na aula regular. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de abordagem descritiva e de campo, de natureza aplicada. Foram realizadas entrevistas com os professores sobre seu trabalho docente, que foram percorridas e analisadas na seção de análise de dados. Os resultados encontrados evidenciaram que o ensino bilíngue é indispensável para a inclusão socioeducacional da comunidade surda, pois permite ao aluno surdo melhor desenvolvimento cognitivo e social, tendo sua alfabetização em Libras e em Português. Tal perspectiva deve ocorrer sob o manejo de recurso pedagógico eficaz, como os recursos visuais. Foram utilizados para embasar a pesquisa os cadernos do MEC e as pesquisas de Freire (2011), Quadros (2006), Oliveira (2022), Gesser (2010), Stumpf (2021) entre outros. As considerações finais da pesquisa retomam os objetivos evidenciando que o ideal de uma formação docente ampla nas perspectivas pedagógicas necessárias para que o trabalho docente e consequentemente o ensino seja promovido com qualidade, de forma inclusiva.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Formação de Professores. Professor Bilíngue. Libras. Surdos.

ABSTRACT

The objective of the research was to analyze the work of bilingual teachers who teach Libras and Portuguese as a second language to deaf students in the basic education network, in the city of Rio Branco, considering that the central question of the research is how the work of this professional happens. The curricular components that were identified in the training of professionals, which enable them to teach Libras and Portuguese as a second language to deaf students, are subjects in their degrees and the continuing education itself; Planning for teachers to work in regular schools takes place together with the classroom teachers, given that the work of bilingual professionals consists of accompanying deaf students in regular classes. This is qualitative research, with a descriptive and field approach, of an applied nature. Interviews were carried out with teachers about their teaching work, which were discussed and analyzed in the data analysis section. The results found showed that bilingual education is essential for the socio-educational inclusion of the deaf community, as it allows deaf students to have better cognitive and social development, having their literacy in Libras and Portuguese. This perspective must occur under the management of effective pedagogical resources, such as visual resources. MEC notebooks were used to support the research, authors such as: FREIRE (2011), QUADROS (2006), OLIVEIRA (2022), GESSER (2010), STUMPF (2021) among others. The final considerations of the research return to the objectives, highlighting the ideal of broad teacher training in the pedagogical perspectives necessary for teaching work and consequently teaching to be promoted with quality, in an inclusive manner.

Keywords: Teaching Work, Teacher Training; Bilingual Teacher; Pounds; Deaf.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
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
CEES	Centro Estadual de Educação de Surdos
CEADA	Centro de Atendimento ao Deficiente Auditivo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNN	Cable News Network
COVID-19	Coronavírus SARS-COV-2
ECNE	Encefalopatia Crônica Não Evolutiva
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
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCD	Pessoas com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento de Ensino
PNE	Plano Nacional de Educação
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PTILS	Profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras
PSLS	Português como Segunda Língua para Surdos
SEE	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes
SEME	Secretaria Municipal de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>

UFAC	Universidade Federal do Acre
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
SEM	Salas de Recursos Multifuncionais

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Roteiro da Entrevista Semiestruturada.....	62
Quadro 2	Perfil dos entrevistados.....	66

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
2	A CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	18
2.1	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	19
2.2	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	21
2.3	FORMAÇÃO HUMANA E EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO.....	23
2.4	FORMAÇÃO DOCENTE CONTEMPORÂNEA.....	25
2.5	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS.....	26
3	EDUCAÇÃO DOS SURDOS.....	29
3.1	ORALISMO, COMUNICAÇÃO TOTAL E BILINGUISMO.....	30
3.2	A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: EDUCAÇÃO DOS SURDOS.....	33
3.2.1	Correntes teóricas e a didática estabelecida aos Surdos.....	35
3.2.2	Didática Surda.....	37
3.3	LIBRAS E PORTUGUÊS: DISCUSSÃO SOBRE AS LÍNGUAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS.....	39
3.3.1	A pessoa surda e a aprendizagem da língua portuguesa.....	41
3.3.2	Do aparato normativo-legal que introduz a inclusão como meta educacional.....	43
3.3.3	Proposta Curricular do MEC para o ensino de Libras e de Português como segunda língua para surdos.....	44
3.3.4	Estratégias pedagógicas eficazes no ensino de Libras e de Português para surdos na Educação Básica.....	48
3.3.5	Da adequada formação docente para o ensino de Libras e Português para surdos.....	50
3.3.6	Importância do ensino de Libras e ensino de Português para surdos como uma estratégia de inclusão socioeducacional.....	51
3.4	O PROFESSOR BILÍNGUE.....	52
3.4.1	Educação de Surdos no Acre.....	53
3.4.2	Professor Bilíngue: Libras – Português.....	55
4	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	58
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	58
4.2	COLETA DE DADOS.....	61
4.3	CAMPO DE PESQUISA.....	63
5	ANÁLISE DE DADOS.....	65
5.1	COMPONENTES CURRICULARES DA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS.....	65
5.2	PREPARAÇÃO PARA OS PROFESSORES.....	69
5.3	PLANEJAMENTO DAS AULAS.....	74
5.4	DIFICULDADES/DESAFIOS.....	79
5.5	PERSPECTIVAS.....	84

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
	REFERÊNCIAS.....	97

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O interesse nesta pesquisa surgiu ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional quando me deparei com colegas surdos, uns com Português excelente, aqui me refiro ao surdo que tem maior domínio da gramática, e outros com muitos problemas com a língua na modalidade escrita, então surge a curiosidade de saber como acontece essa aprendizagem, qual profissional e formação necessária para desenvolver esse trabalho, quais estratégias de ensino que os professores utilizam para ensinar a Libras e o Português como segunda língua.

Tratar sobre o trabalho do docente é algo que sempre desperta curiosidade nas pessoas, ainda mais quando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) está é utilizada no ensino. É notável que o profissional da educação enfrenta adversidades diárias no seu ambiente de trabalho, muita desvalorização, além dos grandes desafios na hora de ensinar. E o desafio é ainda maior quando o aluno surdo chega na escola sem o domínio de uma língua, pois o professor terá que, além de ensinar os conteúdos necessários da grade curricular, ensinar a Língua de Sinais também.

É natural, para os ouvintes, adquirir a língua oral auditiva. É instintivo, ouvimos e queremos reproduzir aqueles sons, mas e quanto à criança surda quando os pais não conhecem Língua de Sinais, como acontece esse processo? De certa forma, a responsabilidade de ensinar recai na escola e conseqüentemente na figura do professor.

O percurso sócio-histórico percorrido pela educação no Brasil é marcado por uma série de problemas que, diretamente, comprometeram a qualidade da formação. Nesse campo, os professores têm sido instrumentos de majoração da qualidade da formação dos sujeitos, aptos a lidarem com um mundo social marcado por desafios emergentes. A política de formação dos professores sofreu mudanças consideráveis ao longo dos anos, atingidas por críticas sólidas quanto as suas perspectivas contemporâneas, a exemplo das críticas tecidas por Freire (2011) e Buber (2008), as quais questionam uma formação bancária em detrimento da formação humanizada. O ensino bilíngue para surdos é uma das estratégias educacionais atreladas à educação básica do país.

Por muitos anos, o aprendizado da língua portuguesa, em sua modalidade escrita, foi sonegado para os indivíduos com surdez, o que favoreceu e ainda favorece a exclusão social no campo que convivem. Algumas peculiaridades devem ser

consideradas para a ministração do ensino bilíngue para surdos, dentre elas, a secundariedade da alfabetização da linguagem portuguesa escrita e as possíveis dificuldades de aprendizado para estes educandos. Mas, tais obstáculos não devem frustrar a essencialidade da formação alfabetizadora bilíngue para surdos.

A partir de então, surgem várias curiosidades quanto a esse processo, como foi a formação desse docente? Quais estratégias ele utiliza para que o aluno adquira uma língua e aprenda o conteúdo? São vários questionamentos que discorreremos nesta pesquisa.

É importante frisar que a educação é um direito universal, o qual deve ser assegurado a todos os indivíduos, de forma equitativa. Entende-se por equidade educacional o fornecimento de condições aptas à oferta ao acesso igualitário no ambiente escolar. Desse modo, a educação deve oportunizar diferentes experiências formativas que possam capacitar diferentes sujeitos, tornando-os aptos à convivência social e ao exercício da cidadania.

Trata-se de uma meta educacional, estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005 de 2014 –, a promoção de uma maior inclusão no âmbito da educação básica nacional, a qual deve dispor dos meios necessários para acolher e incluir educandos portadores de deficiências¹ e transtornos, preferencialmente, na educação regular e, excepcionalmente, na educação especial (Brasil, 2014). A inclusão deve ser vista sob um ponto de vista coletivo, a qual deve ocorrer em sua totalidade, ao invés de atender apenas aos aspectos singulares.

Uma das principais atribuições do sistema educacional é o letramento, na concepção autônoma de Freire (2011), que a pessoa antes de ler ou escrever precisa primeiramente ter noção do sentido de ser um sujeito; por meio do processo de alfabetização, o qual também deverá observar peculiaridades que possam exigir diferentes manejos linguísticos. Aos educandos que possuem a condição de surdez, assegura-se o letramento por meio do aprendizado verbal-motor, conduzido sob o uso da Libras, constituída por um sistema linguístico de comunicação apropriado para a comunidade surda.

Como novas perspectivas devem ser aderidas à uma formação ampla e pluralista no âmbito da educação, discute-se a necessidade de inserção do ensino de Português como uma segunda língua para a comunidade surda. A própria Lei nº

¹ No contexto atual utilizamos o termo pessoa com deficiência.

10.436 de 2002, que dispõe sobre diretrizes da Língua de Sinais, destaca em seu artigo 4º, Parágrafo único: “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (Brasil, 2002, p. 1)

Sob tal ponto de vista, pode-se compreender que a escola tem como finalidade a formação dos sujeitos para uma convivência social que ocorrerá em uma sociedade permeada por ampla diversidade. Por outro lado, como dito por Oliveira (2018), o letramento em Libras não pode ser visto como um mero instrumento de comunicação, uma vez que faz parte da identidade do sujeito surdo. De igual modo, a linguagem de uma dada sociedade não pode ser excluída do processo de formação destes sujeitos, sendo a linguagem ora substituída pela língua escrita do Português como uma segunda língua para os surdos.

Desse modo, a primeira língua de um surdo não pode ser negligenciada na sua formação, por isso o ensino bilíngue torna-se essencial na medida em que promove maior processo de inclusão social nos ambientes escolares e, principalmente, extraescolares, sendo essa função primordial do sistema educacional, formar sujeitos aptos a lidarem com diferentes realidades de mundo. Para que tal objetivo seja conduzido de forma eficiente, as estratégias educacionais devem ser manuseadas através de recursos eficazes no processo de letramento bilíngue de educandos com surdez.

A pesquisa teve como objetivo analisar o trabalho de professores bilíngues que ensinam Libras e Português como segunda língua para alunos surdos na rede básica de ensino, no município de Rio Branco, destacando como é o trabalho desse profissional. Buscou também, demonstrar como o ensino bilíngue torna-se uma estratégia de inclusão socio pedagógica altamente necessária na formação educacional de surdos, mostrando quais as metodologias adotadas por eles durante as aulas. O objeto de estudo centrou-se nos métodos que esses professores utilizam no que tange ao ensino de Libras e de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para os alunos surdos.

O problema central da pesquisa é o trabalho do professor bilíngue, como acontece esse trabalho, a partir de então surgiram algumas questões que são utilizadas como objetivos específicos para desenvolvimento da pesquisa: 1) Identificar quais componentes curriculares foram trabalhados na formação dos profissionais que os habilitam a ensinar Libras e Português como segunda língua para alunos surdos; 2) Apresentar como é o planejamento para os professores atuarem em escolas de

ensino regular; 3) Descrever como é o trabalho desses professores; e 4) Discorrer sobre as práticas pedagógicas dos professores bilíngues e quais instrumentos didáticos são utilizados.

É sabido que por durante anos os surdos sofreram muitas privações quanto ao uso da Língua de Sinais, que foi proibida e eles foram obrigados a oralizarem, e mesmo depois do reconhecimento da língua, a Lei nº 10.436/2002 afirma que ela não poderá substituir o Português na modalidade escrita. Então, existe a necessidade de aprender o Português, mas como acontece esse processo? De antemão, sabe-se que os professores ensinam vocabulário, palavras e sinais para os alunos, focam apenas na relação de palavra, imagem e o sinal.

Outro ponto a ser discutido é a formação no que se refere ao ensino de Português como segunda língua, a maioria dos professores têm formação em letras Libras ou outras licenciaturas com especialização, é importante destacar que o curso de Letras Libras não contempla essa formação, haja vista que tem apenas duas disciplinas na grade curricular do curso de ensino de língua portuguesa como L2 e apenas habilita para trabalharem no ensino fundamental II em diante.

A partir desses questionamentos, entre outros, surgiu a curiosidade com relação às experiências profissionais dos docentes, os processos de formação, como que ela acontece, se tiveram que produzir algum material didático e como aprenderam a fazer recursos para este ensino, as dificuldades por eles enfrentadas para ingressar no mercado de trabalho, e também as dificuldades enfrentadas na sala de aula com relação à comunicação, ao ensino e às adaptações necessárias para a prática docente. Além disso, como acontece a interação com os alunos e a dinâmica em sala de aula.

Para desenvolvimento da pesquisa, entrevistei professores bilíngues efetivos da rede municipal de Rio Branco que trabalham no ensino de Libras e Português para surdos no ensino básico. Atualmente, o quadro efetivo é composto por 10 professores bilíngues, que acompanham crianças que estão em diferentes escolas e séries, com alunos entre 5 e 11 anos.

A metodologia utilizada para desenvolvimento da pesquisa com abordagem exploratória descritiva, de campo e natureza qualitativa aplicada. Foram realizadas entrevistas com os professores para saber seu processo de formação acadêmica e como são suas aulas.

Esta está organizada em quatro seções. Na primeira seção, é discorrido sobre a história da formação de professores no Brasil. Na segunda seção, é exposta a educação de surdos de maneira sucinta e geral, para explorar a história deles no Brasil e legislações pertinentes, como também trataremos sobre o currículo de Libras e Português como Segunda Língua (L2) para alunos surdos. Na terceira seção, apresenta-se a Educação de surdos no Acre e sobre o professor bilíngue. A quarta seção foi reservada para metodologia utilizada na pesquisa e para a análise dos dados coletados.

Por fim, a pesquisa dispõe das suas considerações finais, nas quais ocorreram a emissão de resposta ao problema de investigação, sob o ponto de vista crítico-científico. Para tal, os principais resultados serão retomados e dialogados.

2 A CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A educação brasileira com uma trajetória sócio-histórica enraizada por problemas e questões sociais, produziu avanços quanto as suas perspectivas de qualidade. Contudo, os marcadores percentuais da qualidade educacional apontam que o Brasil ocupa posições preocupantes no *ranking* internacional.

Neste sentido, de acordo com informações divulgadas no site CNN Brasil, extraídas do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), o Brasil ocupou, no ano de 2018, a 64ª posição no *ranking* da qualidade educacional mundial, ou seja, o último lugar dentre todas as 64 nações avaliadas, a avaliação seguinte aconteceria no ano de 2021, mas devido à pandemia foi remanejada para 2022, sem a divulgação dos resultados até o momento.

Diante disso, pode-se perceber que a qualidade da aprendizagem é um dos principais desafios educacionais no país. Com base nas concepções de Freire (2011), a educação é um ato mútuo, na medida em que o docente aprende com os discentes e vice-versa. A partir de então, diversos outros autores defendem também essa interação como a condução para uma educação mais vívida e de qualidade.

Nesse contexto, o docente passa a ser o meio condutor do processo educacional da formação humana, portanto requer dele a base de preparação para conduzir os processos didáticos que irão dispor de maior qualidade para o saber adquirido em sala de aula.

Porquanto, acerca da análise da formação docente, Valente (2019) explica que a trajetória da política de formação de professores no Brasil sempre se direcionou para o saber objetivado, pré-moldado, bancário.

O modelo de ensino bancário, explicado por Freire (2005, p. 68), considera que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados”, ou seja, o professor deposita seu conhecimento nos alunos como se eles fossem um recipiente, não há muito espaço para diálogos ou troca de experiências.

As influências políticas internacionais – a exemplo das indicações produzidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) – são apontadas por Souza (2013) como fora da realidade socioeducacional do país e, por isso, certas confusões fazem com que os problemas educacionais no

país continuem. Políticas estas que influenciam diretamente as diretrizes de formação docente e todas as demais normas aplicáveis ao sistema educacional.

Apesar das inúmeras modificações ao longo dos anos, com vistas à Resolução CNE/CP nº 1/2006, à Resolução CNE/CP nº 2/2015, à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de 2017 e à Resolução CNE/CP nº 2/2019, estudos apontam para a manutenção de uma base de formação bancária aplicada à educação objetivada pelo mercado capitalista. Tendo por base tal indicativo, o problema de investigação foi definido como: Quais os desafios contemporâneos encontrados na formação de professores no Brasil?

Desse modo, este capítulo tem por objetivo analisar os avanços relevantes da formação de professores no Brasil. Para isso, vamos apresentar um breve histórico da formação de professores no Brasil; apresentar alguns elementos contemporâneos sobre a formação de professores no país; em seguida discutiremos a respeito das perspectivas da formação continuada e permanente; levantaremos alguns apontamentos de Paulo Freire e outros autores sobre a educação bancária e humanizada; além de verificar os desafios da formação de professores no Brasil.

É importante observar se a formação docente tem atendido às necessidades da sociedade atual, com base nas disposições de alguns autores renomados, visto que a qualidade educacional da aprendizagem depende diretamente da atuação dos docentes.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A Constituição Federal (CF) de 1988 a colocou a educação como um direito social, humano e fundamental, de caráter universal, previsto em seu art. 6º. A educação então ganhou novos moldes normativos, de proteção pétrea, ou seja, não sendo passível de alterações por normas infraconstitucionais que reduzam os seus efeitos. A partir dessa disposição, as políticas educacionais deveriam assumir formas e diretrizes que atendessem às perspectivas constitucionais vigentes no país (Brasil, 1988).

No art. 205, *caput*, a CF de 1988 dispõe que “a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família”. Destaca-se ainda que o acesso à educação deve ser promovido por meio do incentivo e da colaboração social, com vistas para o

atendimento do pleno desenvolvimento da pessoa, do seu preparo para o exercício da cidadania e da sua qualificação profissional.

A Lei nº 9.394, conhecida por Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1996, apresenta novas diretrizes educacionais, voltadas para todos os níveis da educação nacional (infantil, básico, médio e superior). A LDBEN passou a indicar que os currículos educacionais precisam ser mediados por uma base nacional. Além disso, explica que a formação docente deve atender às perspectivas educacionais contemporâneas, as quais se atêm ao pleno desenvolvimento dos indivíduos (Brasil, 1996).

Cabe aqui destacar, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, posterior à CF de 1988, que dispõe de diretrizes aplicáveis à formação docente. De forma resumida, a resolução destaca que a formação docente deve ser interdisciplinar, abrangendo questões que vão muito além das noções escolares, como questões éticas, morais, sociais, políticas e afins (Brasil, 2006). Pode-se então perceber que a norma, teoricamente, se distancia da noção de uma formação estritamente capitalista e econômica, para dispor de conhecimentos que alcancem os mais diversos campos de relacionamentos sociais humanos (Valente, 2019).

No ano de 2015, a Resolução CNE/CP nº 2 dispõe de diretrizes aplicáveis à formação docente. A norma manteve as perspectivas de uma formação plena direcionada ao ensino interdisciplinar em prol do desenvolvimento de habilidades diversas e requeridas para uma vida social ativa e participativa. Sendo o educador uma força motriz da formação de diversos cidadãos, a formação deste deveria se ater aos mais diferentes contextos escolares e extraescolares (Brasil, 2015).

Então em 2017, foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazendo consigo novas perspectivas educacionais e que, diretamente, influenciaram nas políticas de formação docente do país. A BNCC se atêm para a necessidade de se manejar novos métodos e práticas pedagógicas, de modo a ter uma formação plena. Os enfoques principais são as formações tecnológicas e profissionais (Brasil, 2017). As críticas quanto à BNCC são o engessamento das perspectivas pedagógicas e o enfoque centrado em uma formação bancária, o que para Freire (2011) e outros autores, trata-se de uma formação direcionada a satisfazer as necessidades socioeconômicas de um mercado capitalista.

Por influência da BNCC, no ano de 2019, promulgou-se a Resolução CNE/CP nº 2, a qual abrangeu as diretrizes da BNCC e de outros diplomas voltados ao campo

da educação. Ao analisar o conteúdo dessa resolução, nota-se que a formação docente deve ter o enfoque no conhecimento amplo de métodos e práticas pedagógicas distintas, às quais sejam capazes de atender aos diferentes campos dos saberes socioeconômicos (Brasil, 2019).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 2019, vem sendo altamente criticada e refutada por profissionais da educação, pois ela, de forma sucinta, foca apenas na prática profissional, o ensinar a fazer. Há um enfoque nas perspectivas tecnológicas e profissionais, para atender a uma formação plena voltada ao mercado econômico atual (Florencio; Fialho; Almeida, 2017).

No Brasil, a construção de uma política educacional voltada para inclusão e reversão dos problemas históricos, tais como a alta taxa de analfabetismo e a baixa qualidade educacional, se deu a partir do ano de 1988, com a elaboração da Constituição em vigência, a qual dispôs da educação como um direito de todos. Impôs-se ao Estado a obrigação primária de concessão do ensino público e elaboração de políticas públicas educacionais (Brasil, 1988).

As políticas internas dispõem de um discurso que demonstra o atendimento aos ideais pedagógicos disseminados por Buber (2008), Freire (2011), Giroux (1997) e Piaget (2010), dentre os quais destacam-se: o uso de metodologias ativas de ensino; a abordagem de temáticas escolares e extraescolares; a promoção da interação entre discentes e objetos de estudo; a formação continuada; dentre outras.

Contudo, a limitação do trabalho docente, diante da prescrição de um currículo centrado em objetivos econômicos pré-modulados para satisfazer os interesses do mercado capitalista, acaba por evidenciar que estas estipulações se apresentam como grandes falácias.

No que tange à formação continuada, é importante ressaltar que é uma das perspectivas pedagógicas da BNCC, atendidas pelas políticas de formação docente atuais. Freire (2011) destacou em suas obras o idealismo de uma formação permanente, ao invés de se levantar o diálogo sobre a formação continuada. A próxima seção abordará brevemente sobre estas concepções.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada é um dos objetivos atrelados às políticas de formação docente atual. Entende-se por formação continuada as especializações realizadas

pelos professores após a graduação. São essas formações que disporão de qualificação em conhecimentos mais aprofundados das questões pedagógicas a serem trabalhadas em sala de aula (Valente, 2019).

Freire (2011) deu ênfase para a terminologia de “formação permanente” ao invés de formação continuada. Para o autor, a formação continuada teria enfoque na qualificação do docente em dado período de tempo e questões pedagógicas (Freire, 2011). Diferentemente, a educação permanente teria uma dimensão ainda maior, uma vez que é contínua, estendendo-se ao longo da vida destes profissionais e com um olhar mais refinado para a reflexão e criticidade. Além disso, a educação permanente pode ocorrer tanto no campo teórico-pedagógico das especializações, quanto no prático da atuação profissional, considerando-se que a relação de ensino deve ser vista como uma troca de aquisição de conhecimentos, entre docentes e discentes (Araújo; Nascimento; Silva, 2017).

Das noções de Paulo Freire, a autora explica que se retira o entendimento de que a formação permanente seria um processo construído por meio da relação ação-reflexão-ação, de modo que as questões práticas fossem refletidas e readequadas em prol do aperfeiçoamento da educação humanizada (Soares, 2020). Sob o olhar desse entendimento, Soares (2020, p. 153) destaca que:

Por conseguinte, os(as) professores(as) precisam tomar consciência da importância e da necessidade da formação para atender às exigências da sociedade atual. Importa ressaltar que a formação é de responsabilidade não apenas individual, mas cabe, sobretudo, às instituições formadoras. É preciso repensar a formação de professores, principalmente quando se configura como ações isoladas, fragmentadas e desarticuladas da prática, que não partem das reais necessidades e dos problemas vivenciados pelos(as) educadores(as) no seu fazer cotidiano (Soares, 2020, p. 153).

Em resumo, a formação docente deve basear-se na continuidade e permanência do desenvolvimento dos conhecimentos necessários para a prática pedagógica atualizada, rica em temáticas amplas, reflexivas, críticas e conscientes. Esse processo pode ser construído por meio da junção entre a formação continuada e permanente, focada nas qualificações teóricas e evoluções práticas do campo do saber pedagógico, tendo por enfoque o aprimoramento dos métodos e práticas pedagógicas para a melhor aprendizagem (Sarmiento, 2017).

Formar educadores deve ser um processo voltado às necessidades sociais, dentre as quais também se enquadram as necessidades econômicas. Mas, para

Freire (2011), esta formação não deve possuir o enfoque de uma modificação estritamente econômica, pois a mudança deve ser humana, alcançando os sujeitos que interagem no campo educacional, ou seja, tanto o educador, quanto o educando. Trata-se, então, de um processo de formação de sujeitos aptos a lidarem, interpretarem e modificarem as diferentes realidades de mundo (Soares, 2020).

Tais necessidades encontram barreiras na educação denominada por Freire (2011), como bancária, ou seja, de acordo com Soares (2020), uma educação focada em um currículo prescritivo que dispõe de diretrizes engessadas sobre a formulação das práticas pedagógicas, retirando dos docentes a autonomia necessária para uma relação de ensino e aprendizagem mais condizente com a realidade social do país. Para compreender os desafios atuais da formação docente, é importante analisar as críticas tecidas com relação à formação bancária, ponto este que será apresentado pela próxima subseção.

2.3 FORMAÇÃO HUMANA E EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO

A formação docente é o primeiro passo para a construção de uma educação próxima das necessidades socioeconômicas atuais. Ao analisar as políticas voltadas a tal formação, bem como nos estudos clássicos e contemporâneos, percebe-se que as diretrizes ainda se atêm para uma formação com foco na satisfação das necessidades do mercado econômico, tendo por base políticas internacionais. Para Decker e Evangelista (2019), a educação atual mantém a lógica do “Banco Mundial”, votada à satisfação das necessidades de uma sociedade altamente capitalista, que atribui aos professores a reversão dos problemas econômicos das nações.

As autoras pontuam ainda que:

Delegar à escola a tarefa de eliminar a pobreza é tão só jogar uma cortina de fumaça sobre a hegemonia burguesa e suas determinações nas políticas educacionais, notadamente as relativas à formação de professores, determinações essas que nascem no campo das relações capital-trabalho e não, é óbvio, no escolar. É evidente o vínculo entre a função social da escola e o sistema produtivo, de modo que os trabalhadores, presentes ou futuros, deveriam se apropriar do conhecimento e da ciência necessária à produção e reprodução do capital – lembremos, devidamente recortadas (Decker; Evangelista, 2019, p. 7).

Sob o mesmo entendimento acima, Costa, Farias e Souza (2019) questionam os modelos adotados pela BNCC sobre a formação docente, destacando que estes

dispõem de retrocessos óbvios como a precarização do trabalho docente e a falta de estímulos intelectuais destes profissionais. Essas influências, para Florencio, Fialho e Almeida (2017), foram produzidas desde a década de 1990 a partir da reformulação das políticas educacionais, com foco na política de formação docente. Para os autores, as políticas educacionais do Brasil adotaram e ainda adotam o viés educacional-econômico.

O termo “educação bancária” é comumente utilizado referindo-se a uma educação prescritiva, com objetivos econômicos elevados e limitada às diretrizes postas e vigentes. Essa condição, para Valente (2019), limita-se a um “saber objetivado”, removendo quaisquer condições de autonomia entre docentes e discentes para a construção de um “saber real”, focado nas diferentes realidades de mundo nas quais os indivíduos devem ser capacitados.

Freire (2011), em suas obras, criticou arduamente o modelo de educação bancária, ainda adotado pelo Brasil. Para ele, uma educação com objetivos meramente econômicos e voltadas para experiências e conhecimentos pré moldados não reproduzia cidadãos conscientes, reflexivos e críticos, aptos a interagirem de forma ativa com os diferentes contextos socioeconômicos do país. A educação bancária seria um mecanismo adotado para desenvolver cidadãos conformados com uma realidade posta, inconscientes para argumentar de forma ativa e contributiva com o meio social no qual interagem (Soares, 2020).

Buber (2008), assim como Freire (2011) e outros autores, acreditava que a educação é um meio de transformar os seres humanos e, conseqüentemente, os seres humanos transformariam as suas realidades de mundo (Parreira, 2016). Pensamento este que se distancia da noção bancária de que a educação muda a realidade de mundo, principalmente a realidade econômica. Mas, seriam os seres humanos que, por meio de uma educação ampla, humanizada e dialógico, poderiam modificar as realidades de mundo, sejam elas quais forem (Pena; Nunes; Kramer, 2018).

Evangelista e Seki (2017) utilizam os termos “reconvenção docente” e “super professor” para criticarem as políticas de formação docente do país. Para as autoras, a educação atual ainda continua a ser vista como uma mercadoria a ser vendida pelo capital para a formação de professores com características de “peões” do sistema, por meio de cursos enraizados por objetivos de satisfação dos interesses burgueses. A remoção da autonomia docente e a privação da sua atuação diante de um currículo

prescrito com interesses de alto objetivo econômico, são pontos que mantêm o modelo de educação bancária, distanciando do sentido de humanização (Valente, 2019).

Este cenário que acaba reproduzindo inúmeros desafios para a formação docente atual. Uma vez que as políticas de formação do educador se diferenciam das necessidades reais despertadas pela sociedade brasileira, já indicadas por autores que se preocuparam em analisar estas questões educacionais, como Buber (2008), Freire (2011), Giroux (1997) e Piaget (2010). Por isso, na próxima seção será discorrido sobre resultados que indicam os possíveis desafios da formação docente na atualidade brasileira.

2.4 FORMAÇÃO DOCENTE CONTEMPORÂNEA

A partir dos entendimentos epistemológicos dos autores clássicos já mencionados, e também pelas considerações de autores contemporâneos, em contraponto com a análise das normas voltadas a formação docente da atualidade, pode perceber diferenças desafiadoras a serem superadas pelos educadores, de modo a atender perspectivas mais próximas do ideal de formação humana atual.

Araújo, Nascimento e Silva (2017) indicam como principais desafios os históricos, e a própria qualidade educacional. A manutenção da estrutura curricular bancária implica na disseminação da baixa qualidade educacional no país, uma vez que os métodos e práticas pedagógicas se concentram no desenvolvimento de um saber objetivado para satisfazer expectativas meramente econômicas.

Soares e Silva (2018) explicam que o principal desafio do educador em sua formação e atuação profissional é superar as influências do mercado capitalista sobre a educação, essa superação não significa o distanciamento desta perspectiva, uma vez que as questões econômicas e profissionais são muito importantes para a formação humana. Todavia, as conexões curriculares abrangem estruturas voltadas ao campo do desenvolvimento humano como um todo, abordagens práticas que não tenham interesses econômicos são mais influenciadas por questões sociais e outras.

Pena, Nunes e Kramer (2018, p. 3) retomam aos ensinamentos de Paulo Freire, para indicar como desafio contemporâneo da formação docente no Brasil, o seguinte:

Transformar esse outro de quem eu falo naquele com quem eu falo é o desafio da educação em qualquer nível, modalidade ou segmento escolar. Ver, escutar, aceitar, acolher, ter atenção e autoridade são tarefas do professor de crianças, jovens e adultos em que prevaleça a dimensão humana sobre a utilitária, em que prevaleça uma ética do cuidado com o outro (Pena; Nunes; Kramer, 2018, p. 3).

É perceptível que, assim como Paulo Freire, os autores também definem a educação como algo transformador. O professor para ensinar precisa além de tudo, ser humano, necessita humanizar seus educandos, para compreender melhor a realidade de cada, o conhecimento de mundo dos discentes e a partir de então traçar estratégias de ensino que possam transformar a vivência deles em conhecimento.

Guedes (2018) destaca que:

Embora o foco aqui seja a formação inicial, não se pode perder de vista que a formação do professor é contínua, permanente, para poder atender às exigências do mundo moderno, as demandas que chegam às escolas, com desafios de diferentes ordens e responsabilidades cada vez mais complexas. Tudo isso está a exigir do professor uma formação científica sólida, “conhecimento pedagógico e didático fundamentado para selecionar e construir os melhores materiais e estratégias curriculares no contexto da sala de aula que se caracteriza por uma heterogeneidade e uma complexidade cada vez maiores” (Guedes, 2018, p. 93).

Pode-se destacar que os desafios contemporâneos da formação docente no Brasil focam-se ao campo da humanização do saber, aquisição de autonomia, desenvolvimento de práticas pedagógicas sociais que promovam a reflexão, a criticidade e a consciência em prol da formação plena dos indivíduos.

As perspectivas de formação continuada devem se atrelar ao idealismo de formação permanente, de modo a promover o processo contínuo de qualificação teórica e prática dos docentes, reavaliando os métodos e didáticas de ensino. Para isso, é necessário que o educador tenha aquisição de maior autonomia, em superação da limitação decorrente da prestação de um currículo com saberes objetivados e pré-estabelecidos.

2.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS

Acerca dos aspectos relacionados à formação de professores de Libras, é imprescindível apresentar as questões que, no contexto do ensino de línguas, são

importantes para o desenvolvimento do trabalho do professor e, especialmente, para construção do saber na perspectiva de ensino-aprendizagem.

Gesser (2010) explica que a metodologia do ensino de línguas de alguns professores, muitas vezes, se baseia em “receitas”, são muito ortodoxos em relação ao ensino, ou seja, seguem um padrão tradicional nas suas práticas pedagógicas. Outro ponto que ela destaca é a abordagem do ensino que ou está voltada para o uso da língua (contextualização, comunicação) ou para a sua forma (gramática, estrutura).

Quanto ao ensino de Libras, Gesser (2012) alerta que tem muita carência de materiais didáticos para um repertório próprio de práticas tradicionais, a língua não é valorizada por não ser a língua falada majoritariamente no país, e ainda há uma certa resistência do aluno ouvinte em aprendê-la.

Albres (2016) também aborda questões semelhantes sobre a formação do professor de Libras e as muitas carências no ensino. Segundo a pesquisadora, as aulas se baseiam nos conhecimentos e experiências do próprio professor surdo ou ouvinte, e afirma que é necessário investimento na formação do professor surdo, por ele já ser proficiente na língua é importante “que ele se aproprie de conhecimentos sobre aspectos específicos dessa língua, metodologia e didática para o ensino” (Albres, 2016, p. 28).

Albres (2016) explica que, mesmo com os receios dos alunos o que é comum, eles precisam criar contato com o professor e com a língua alvo, e para melhor aprendizagem dela se faz necessário aprendê-la por ela mesma, por isso se faz a necessidade do ensino da Libras, como primeira língua, sendo assim terá uma base para aprender o Português como L2.

Gesser (2012, p. 16-17) faz uma reflexão quanto às abordagens de ensino e levanta questões pertinentes ao assunto, por exemplo: “De que forma o professor ensina e como o aluno aprende uma língua? Existem métodos específicos de ensino que possam garantir o sucesso de aprendizagem do aluno, se sim, quais e como isso ocorre?”, entre outras questões que serão investigadas no decorrer do trabalho.

É importante ressaltar, conforme Oliveira (2015), que a didática de ensino não é algo pronto e acabado, ela vai acontecendo em concordância na inter-relação professor e aluno; é organizada nas relações de ensino aprendizagem, e segue-se a linha de pensamento da época e da realidade em que está inserida.

Sobre ensinar Libras, existem ainda algumas crenças que cercam a metodologia de ensino, destacado por Gesser (2012), com relação ao uso do

Português escrito, a autora enfatiza que é uma ferramenta de aprendizagem, é um recurso que será utilizado pelo professor surdo em suas aulas para conseguir comunicar-se diretamente com o aluno ouvinte que não conhece a Língua de Sinais, porém cabe ao professor ministrar o uso dessa ferramenta.

Veiga (2006) explica que a formação docente é contínua e progressiva; o professor deve estar sempre procurando formações específicas em sua área, sempre reciclando seus conhecimentos.

3 EDUCAÇÃO DE SURDOS

Neste tópico será apresentado um breve histórico da educação dos surdos, de modo a proporcionar a perspectiva dos acontecimentos históricos e sociais que o povo surdo em diferentes tempos e espaços.

Durante muito tempo, de acordo com pesquisas de Kalatai e Streiechen (2013), os surdos foram considerados sujeitos retardados e impensantes, sendo proibidos de frequentar a escola e conviver com outras pessoas. As autoras ressaltam que até mesmo a igreja contribuía para essa exclusão do surdo; eles não poderiam confessar os seus pecados, então eram considerados seres impossíveis de se salvar, não podiam casar e nem receber herança, mas através de estudos, pesquisas e movimento dos surdos no decorrer do tempo essa realidade começou a mudar.

Gesser (2012) também enfatiza a exclusão dos surdos no passado, fala que eles eram vistos como criminosos, loucos, selvagens, eram comparados com animais, e a Língua de Sinais era vista como obscena e pecaminosa, eram relacionadas à invocação de espíritos malignos, e diante dessa visão, os surdos eram obrigados a adotarem a ideologia oralista, que só contribuiu para o desastre as formações educacionais dos surdos.

Em 26 de setembro de 1857, ainda em conformidade com Kalatai e Streiechen (2013), é fundada a primeira escola para surdos, que foi um marco na educação dos surdos, porque fez a Língua de Sinais se espalhar pelo Brasil; o foco era exclusivamente o ensino da fala e da leitura orofacial, a partir de então, algumas correntes filosóficas ganharam destaque: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. O Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente conhecido como INES (Instituto Nacional de Educação dos Surdos), a primeira escola para surdos, foi o local onde surgiu, em combinação da Língua Francesa de Sinais com os sistemas de comunicação que os surdos do Brasil utilizavam, a Língua Brasileira de Sinais – Libras (Strobel, 2009).

Kalatai e Streiechen (2013) apontam que, no passado, os surdos sofreram muito com a didática estabelecida na época, em decorrência do Congresso de Milão, em 1880, em que foram impostos métodos de oralização aos surdos, sendo sujeitados a treinamentos exaustivos de som, tudo para que, de qualquer maneira, recuperassem a audição.

3.1 ORALISMO, COMUNICAÇÃO TOTAL E BILINGUISMO

Em 1880, acontecia na Itália o Congresso de Milão, que reunia vários estudiosos e especialistas ouvintes na área de surdez e defensores do oralismo puro, da época, em que discutiriam o “futuro” dos surdos, fato histórico que teria consequências desastrosas para a comunidade surda (Baalbaki; Caldas, 2011).

No Congresso, como explicado por Strobel (2009), foi demonstrado que os surdos não possuíam problemas no aparelho fonador, dessa forma não possuíam problemas para falar, e com base em tal afirmação ficou definido que as Línguas de Sinais fossem extintas, banidas, e que deveria prevalecer o método da oralização.

É ressaltado pela autora que Alexander Graham Bell, inventor do telefone, usando o argumento de que os surdos eram “preguiçosos” por não falarem, e que preferiam usar Língua de Sinais, provocou grande influência nas decisões tomadas. Por esse motivo, ainda na assembleia, foi negado aos professores surdos o direito de votar.

Sob uma perspectiva teórica diferente, Baalbaki e Caldas (2011, p. 16-17) ressaltam o ponto de vista de Skliar (2010) em que alguns pressupostos foram analisados para o uso do oralismo, “[...] Os filosóficos – o oral como abstração, o gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento; os religiosos – a importância da confissão oral, e os políticos – a necessidade da abolição dos dialetos, já dominantes no século XVIII e XIX”.

As autoras também ressalvam, apesar de quão terrível o congresso foi, houve seus pontos positivos, porque “[...] as línguas de sinais, silenciadas puderam, por deslocamentos, ambiguidades, criar pequenas fissuras nesse bloco pretensamente homogêneo de sentidos.” (Baalbaki; Caldas, 2011, p. 1890).

Com o Congresso de Milão, como abordado por Capovilla (2000), houve uma série de desenvolvimento metodológico e tecnológico, como por exemplo, o surgimento de aparelhos auditivos, desenvolvimento de novos modelos de gramática, melhoria na acústica dos aparelhos, programas de computador para auxiliar a percepção da fala, os implantes cocleares, entre outros. Apesar de tais “conquistas”, um dos principais motivos da oralização era “permitir ao surdo a aquisição e o desenvolvimento normais de linguagem” (Capovilla, 2000, p. 103).

De acordo com Strobel (2009), os efeitos do Congresso de Milão se estenderam por cerca de cem anos, época em que predominou o oralismo e a

proibição das línguas de sinais. Como o objetivo maior da filosofia educacional oralista era permitir o desenvolvimento da linguagem, e como ela nunca chegou a realizar este objetivo satisfatoriamente, entrou em cena a filosofia educacional da comunicação total (Capovilla, 2000).

A era da comunicação total, conforme destaca Poker (2013), foi definida por ser uma filosofia que incorpora modelos de comunicação orais, auditivos e manuais; foi defendida como uma filosofia facilitadora da comunicação, em que poderia utilizar de qualquer recurso para comunicação dos surdos. Defensores dessa filosofia acreditavam que os surdos não se desenvolveriam educacional e socialmente utilizando apenas formas de oralização, a autora ressalta também que essa corrente teórico-educacional não visava apenas o aprendizado de uma língua, mas sim a interação dos surdos.

Apesar de alguns resultados obtidos com o Congresso de Milão, não se atentou ao fato de que a linguagem oral não é a única forma de linguagem que existe, e como seu objetivo era que os surdos desenvolvessem uma linguagem, surgiu a comunicação total “que advoga o uso de todos os meios que possam facilitar a comunicação, da fala sinalizada, a uma série de sistemas artificiais até os sinais” (Capovilla, 2000, p. 104); dessa maneira, de acordo com o autor, seria possível ter várias formas de comunicação. O autor explica que tal filosofia se caracterizava por ser falada e sinalizada simultaneamente, e com isso, apesar de muitos benefícios, começaram a surgir alguns problemas:

Tais problemas diziam respeito ao fato importante de que, embora, por princípio, a comunicação total apoiasse o uso simultâneo da língua de sinais como sistemas de sinais, na prática, tal conciliação nunca foi e nem seria efetivamente possível, devido à natureza extremamente distinta das línguas de sinais” (Capovilla, 2000, p. 108).

O fim da comunicação total, de acordo com Poker (2013), ocorreu, pois, perceberam que as línguas de sinais deveriam ser utilizadas de forma independente, porque sendo usada juntamente com uma língua oral havia muito prejuízo educacional, muita perda de informações para os surdos. Vale ressaltar que a comunicação total trouxe algumas contribuições para os dias atuais e para o povo surdo, como o fortalecimento da Língua de Sinais como língua de fato, o alfabeto manual e ampliações sonoras (Poker, 2013).

A partir de então, as Línguas de sinais, segundo Capovilla (2000), passaram a ganhar *status* de língua, com base em pesquisas de alguns estudiosos, dentre eles destacou-se Stokoe que comprovou que as línguas de sinais possuem estrutura fonológica própria, e tinha como principal objetivo melhorar o desempenho do surdo na leitura e escrita. Dessa maneira, a filosofia da comunicação total fora substituída pela filosofia do *Bilinguismo*.

Quadros e Schmiedt (2006, p. 18-19), com relação ao bilinguismo, explicam que a “Educação bilíngue envolve, pelo menos, duas línguas no contexto educacional. [...] a educação bilíngue depende da presença de professores bilíngues”.

Assim, com a disseminação das pesquisas linguísticas na área das línguas de sinais, surgiu a filosofia do Bilinguismo cujo principal objetivo, de acordo com Capovilla (2000, p. 109), “[...] é levar o surdo a desenvolver habilidades em sua língua primária de sinais e secundária escrita, tais habilidades incluem compreender e sinalizar fluentemente em sua Língua de Sinais, e ler e escrever o idioma do país ou cultura em que ele vive”.

É defendido por Quadros e Schmiedt (2006), que no ensino bilíngue as aulas sejam ministradas pelo professor surdo, proficiente na língua, para dar maior segurança ao aluno surdo, e melhor desenvolvimento dos conhecimentos obtidos, além de ter maior contato com a cultura surda através do professor.

É importante destacar o reconhecimento da Libras como língua de acordo com a Lei nº 10.436 de 22 de dezembro de 2002:

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 lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

Essas conquistas, de acordo com Melo (2016), trouxeram mudanças significativas na vida dos surdos, para alguém que, a princípio, era excluído do meio social, essas conquistas aos poucos vêm para abrir novos caminhos e participação deles na sociedade, e que agora também poderão ter acesso aos bens sociais tais como o ouvinte. A seguir serão destacados alguns marcos legais na vida dos surdos brasileiros.

3.2 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Em 1957, com o Decreto nº 42.728, é criada a Campanha para Educação de Surdos Brasileiros: “Art. 1º Fica instituída, no Instituto Nacional de Educação de Surdos, do Ministério da Educação e Cultura, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (C.E.S.B.)” (Brasil, 1957).

Em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil; capítulo III; seção I; artigo 208, inciso III decretou o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Em 1996, a LDB 9394/96, no capítulo V; artigo 58; parágrafo primeiro constitui que “haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela para a educação especial”. Em seguida, no segundo parágrafo declara que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”.

Em 1999, o Decreto nº 3298/99 regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Em 2000, a Lei nº 10.098/00 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Já em 2002, é regulamentada a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial dos surdos como explicada na seção anterior. A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, no seu 1º artigo:

estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (Brasil, 2000).

O Decreto nº 5.626/05 regulamenta a Lei nº 10.436/02 e a Lei nº 10.098/00. No capítulo II; artigo 3º institui que 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).

Já no artigo 5º declara que:

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 bilíngue (Brasil, 2005).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Especial foram criados em 1998 com o fim de ajudar na orientação dos professores interessados na educação especial e como fazer a utilização de recursos didáticos para melhorar a educação dos alunos deficientes. Vários materiais foram disponíveis através do Governo. Dentre eles, dicionários bilíngues, utilização de intérprete em sala de aula, *softwares* educativos específicos em deficiência auditiva, livros e apostilas da língua brasileira de sinais - Libras.

Para alunos com deficiência auditiva: Materiais e equipamentos específicos: prótese auditiva, treinadores de fala, tablado, *softwares* educativos específicos etc.; textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais e outros; sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: leitura orofacial, linguagem gestual e de sinais; salas-ambiente para treinamento auditivo, de fala, rítmico etc.; posicionamento do aluno na sala de tal modo que possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas; material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente (Brasil, 1998, p. 46).

A Suécia foi o primeiro país a utilizar o bilinguismo como forma educacional dos surdos com assistência do Estado, na década de 90. Na sua regulamentação era garantida a educação bilíngue na educação infantil até o fim do Ensino Médio, e no ensino superior, possuíam o direito de ter um intérprete na sala de aula. Países como a Dinamarca, o Uruguai e a Venezuela, tentaram implantar o bilinguismo no ensino público, mas nestes dois últimos a proposta não sofreu continuidade. Já na França, Argentina, Inglaterra, Itália e nos Estados Unidos, o bilinguismo foi aplicado somente em nível de fundamento experimental.

De acordo com Kozlowsky (2000), o bilinguismo é baseado no fato de que o surdo vive em uma sociedade bilíngue e bicultural, isto é, convive com duas línguas e

duas culturas. A primeira refere-se à Língua de Sinais da comunidade surda (no caso do Brasil, têm-se a Língua Brasileira de Sinais - Libras) e a segunda fala-se da língua oral da comunidade ouvinte. Para o bilinguismo, as crianças surdas devem ser ensinadas desde a infância a Língua de Sinais como primeira língua. Reconhecendo a língua oral oficial que deve ser ensinada como segunda língua. Os estudiosos da área bilíngue, defendem fielmente que a língua gestual deve ser adquirida, preferencialmente, pelo convívio com outros surdos mais velhos, que dominem a língua gestual.

Para que a aquisição da língua gestual tenha sucesso, é de suma importância que a família aprenda a Língua de Sinais para que a criança possa usá-la ao comunicar-se em casa. A língua oral, que geralmente é a língua da família da criança, seria a sua segunda língua.

A filosofia do Bilinguismo é, de acordo com Salles (2005), que os surdos formem sua comunidade com cultura e língua própria. O surdo, a partir da sua perda auditiva, possui experiências, vivências e tradições diferentes da cultura ouvinte. Não precisam necessariamente seguir e tentarem ser iguais aos ouvintes, podendo assim aceitar sua surdez.

A busca pela segunda língua (L2) e o aprendizado da linguagem, é para se tornarem autônomo na procura e uso de informação para sua vida social e educacional.

3.2.1 Correntes teóricas e a didática estabelecida aos Surdos

É necessário fazer uma abordagem sobre a didática estabelecida aos surdos e suas correntes teóricas para poder compreender e conhecer melhor o sujeito surdo e suas lutas no decorrer do tempo, como será explicada neste tópico.

A didática da teoria moderna, explicada por Oliveira (2015), é imposta aos sujeitos um modelo de ensino que já foi estabelecido, na educação dos surdos, o modelo pedagógico utilizado é o do ouvinte, ou seja, o sujeito surdo é obrigado a olhar e aprender como se fosse ouvinte. De certo modo, a educação era imposta como se fosse de uma cultura única, mesmo o mundo passando por diversas transformações culturais, linguísticas, étnicas, raciais entre outras.

Perlin e Rezende (2011) possuem o mesmo ponto de vista, segundo elas, a teoria moderna ou tradicional é voltada para a formação da pessoa por um modelo já

estabelecido, visa organizar os materiais e conteúdos e a metodologia de ensino de forma técnica.

Oliveira (2015) ressalva que a didática no modelo da teoria crítica tinha o objetivo de “fortalecer o poder daqueles que não tem e aceitar as diversidades existentes visando promover a integração, embora prevaleça a reprodução dos elementos linguísticos e culturais das classes dominantes” (Oliveira, 2015, p. 21). O autor ressalta que os surdos, nessa teoria, são vistos como diversidade cultural e política, e, a partir de então, começa o desenvolvimento e inserção do sujeito surdo e sua emancipação, como parte integrante da sociedade. É abordado também, pelo autor, que a didática de inclusão desse modelo teórico reconhecia a língua e a cultura dos surdos, porém não priorizava o desenvolvimento de suas peculiaridades, e também faz menção à carência de materiais adaptados.

A teoria crítica, para Perlin e Rezende (2011), levanta críticas ao sistema de ensino, e que essa teoria tem foco em acontecimentos e sentimentos que aconteceram na escola. É explicado pelas autoras que a escola deve funcionar de forma democrática, e que é necessário que os alunos participem de discussões a respeito do senso comum da sociedade, pois precisa-se inserir o aluno surdo no contexto social, para que ele participe das questões que permeiam a sociedade e tenha uma visão mais crítica dos acontecimentos.

Na didática na teoria pós-moderna, também conhecida como teoria cultural em educação, de acordo com Oliveira (2015), os grupos minoritários, os surdos, no caso, são destacados de sua cultura e do caráter produtivo e construtivo. A pessoa surda é considerada uma pessoa cultural, que possui identidade cultural, definida como “conjunto de características sociais pelas quais os grupos se definem como grupos. Sendo assim, a cultura se manifesta e a identidade se constrói a partir do encontro com o outro semelhante” (Oliveira, 2015, p. 22). Dessa maneira, as identidades culturais não são homogêneas.

Perlin e Rezende (2011) enfatizam a teoria pós-moderna de didática, ressaltando que nessa corrente há a preocupação com os tipos de cultura e os grupos os quais cada pessoa pertence, que existe a relação e o envolvimento com as diferenças culturais, de saber, de identidade e poder. Também é a partir dessa teoria que acontece o incentivo à produção cultural, o que não ocorre nas outras teorias que apenas copiam o modelo da cultura majoritária.

Oliveira (2015) explica que na pós-modernidade, o professor deve obedecer os métodos, conteúdos e cronogramas estipulados no planejamento de suas aulas. O autor cita que o fazer pedagógico do professor, a sua prática que “leva o sujeito ao encontro do conhecimento e preserva a construção e a constituição da sua cultura e sua identidade” (Oliveira, 2015, p. 12).

3.2.2 Didática Surda

A respeito da didática cultural surda, que será explicada neste tópico, frisa-se que, no contexto atual, é voltada para ensinar o surdo de modo que ele possa acessar o conhecimento na sua língua materna (Língua de Sinais), no entanto, sem desconsiderar a relevância da construção do saber na modalidade escrita da língua portuguesa, na hipótese do surdo brasileiro.

É importante ressaltar, conforme Oliveira (2015), que a didática de ensino não estanque, as mudanças didáticas podem ocorrer devido a alguma mudança interna ocasionada, como por exemplo: crenças, pensamentos e valores, que possam ser causa de algum tipo de comunicação alterada na transmissão e recepção do conhecimento.

A didática cultural surda, citada por Perlin e Rezende (2011), explica que é constituída no que é próprio do surdo, seus interesses e em questões como: a “superioridade” do ouvinte sobre o surdo, e que a forma de ensinar o sujeito surdo é diferente da de ensinar um ouvinte, precisa-se ensinar de uma forma que seja melhor para seu entendimento, que o conhecimento lhes seja ensinado adequadamente. Para que isso ocorra, é necessário planejamento, e esse planejamento é uma estratégia de ensino de contestar as lutas da cultura surda, porque o que acontece atualmente, no caso do professor ser surdo, é que se está utilizando conceitos de ensinamentos ouvintes.

Considerando o que Oliveira (2015) explica, a pedagogia de ensino, o currículo e a didática, referem-se ao jeito do professor ensinar, mas que a conceitualização não é sempre igual, pois depende da ideologia presente em um determinado momento no tempo, e que as formações desses conceitos são marcadas pelas manifestações de cada cultura.

A didática surda, de acordo com Perlin e Rezende (2011), tem como base a teoria cultural, que defende o ser humano na sua essência, a individualidade de cada

aluno. Sendo assim, ela não obriga o aluno a adotar a cultura ouvinte, a cultura da maioria. No entanto, as autoras apontam que existe uma variedade de didáticas: moderna, tecnicista, crítica, entre outras, que tem o foco principal no grupo dominante, por isso a didática cultural tem um diferencial, valorizando os aspectos de cada aluno e suas particularidades. Como é explicado pelas autoras, a didática cultural dos surdos sempre questiona o que é próprio do sujeito surdo, suas múltiplas identidades, sua língua e cultura diferente do ouvinte, e tem objetivo de programar atividades que atendam às necessidades de cada indivíduo.

Com relação à Didática dos surdos, Perlin e Rezende (2011) explicam que:

A existência de uma Didática dos surdos é bastante evidente como a teoria cultural permite entender. Ao apossar-nos dessa teoria notamos que nada há de inferior no fato de o aluno ser surdo e que a Didática de ensino pode muito bem assumir a partir do jeito surdo de acessar o conhecimento, um jeito de ser e de aprender, na diferença (Perlin; Rezende, 2011, p. 26).

De acordo com as autoras, a didática surda não tem um valor menor que a do ouvinte, tem diferenças, devido a tratar-se de uma língua visual-espacial, as estratégias de ensino e os procedimentos metodológicos serão aplicados de forma diferente das do ouvinte.

Dessa forma, a didática cultural, de acordo com Strobel (2009), ressalta os artefatos culturais do povo surdo, ou seja, os materiais produzidos por esse grupo: o linguístico, o familiar, a literatura surda, a política, as artes visuais, os materiais adaptados, a vida social e esportiva. Tal teoria busca a produção das identidades e subjetividades do grupo, levando à transformação e à quebra de paradigmas na educação de surdos. De acordo com Oliveira (2015), a educação de surdos deve ser conduzida de acordo com sua realidade, com seu conhecimento de mundo e suas experiências vividas.

É entendido por artefatos culturais do povo surdo, de acordo com Strobel (2009), não apenas os materiais e objetos produzidos pelo povo surdo, ou as formas de cultura material produzidas pelo ser humano, mas também tudo que é visto ou sentido em contato com a comunidade surda.

Oliveira (2015) define que a experiência visual dos surdos como um artefato cultural é importante para o ensino-aprendizagem, devido à percepção e à subjetividade dos sujeitos surdos, que tem sua percepção e conhecimento de mundo através dos olhos, expressada pela Língua de Sinais. O autor aborda a importância

da visualidade e da comunicação visual na hora de ensinar e organizar as informações que proporcionam a aquisição e construção de conhecimentos, dos saberes e valores. Nesse contexto, cabe ao educador ter a estratégia de ensinar com uma linguagem visual, a fim de transmitir os saberes de forma a sensibilizar e aprimorar o raciocínio do aluno, adequando à forma de ensino para que ocorra um desenvolvimento natural a partir das experiências visuais e da sua língua, “a linguagem visual favorece o a apropriação e o desenvolvimento da Língua de Sinais, da escrita e do conhecimento em geral.” (Oliveira, 2015, p. 25).

Com relação à experiência visual, Lebedeff (2017) ressalta que além de ser experiência deles, é também um meio de comunicação, visto que é a partir daí que surge a cultura surda, representada pelas línguas de sinais e pelo modo do sujeito surdo ser, se expressar, de comunicar e de ter contato com o mundo.

É enfatizada por Strobel (2009), a questão da experiência visual como sendo o primeiro artefato da cultura surda, por ser a partir da visão que os surdos vão perceber o mundo de maneira diferente, vão compreender o que está a sua volta, e, então, vão começar a questionar-se de coisas mais subjetivas, e de reflexões que permeiam a sociedade.

3.3 LIBRAS E PORTUGUÊS: DISCUSSÃO SOBRE AS LÍNGUAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS

Faz-se necessário entender e aceitar o contexto do aluno bilíngue para compreender o papel da linguagem na perspectiva educacional. Segundo Quadros e Schmiadt (2006, p. 13), isso “configura-se à luz da coexistência da língua portuguesa e da língua Sinais”. Os autores salientam que não basta simplesmente decidir se uma língua será ensinada nas escolas ou não; ao contrário, é necessário possibilitar a coexistência dessas línguas, reconhecendo sua existência e prestando atenção aos vários papéis que desempenham no cotidiano da população surda em desenvolvimento.

É importante destacar que, tendo em conta as duas línguas na educação e na aquisição da linguagem do aluno com deficiência, a língua portuguesa tem o estatuto de segunda língua pelo fato de não ser naturalmente apreendida na exposição diária em resultado de sua natureza oral-auditiva. “Uma Língua de Sinais é a única que pode ser adquirida naturalmente por um surdo; basta que ele esteja em contato com seus

pares”, conforme Rúbio e Queiroz (2014, p. 14). Isso se deve às suas características visual-espaciais. A língua falada pode ser aprendida, mas não pode ser aprendida imediatamente, portanto, torna-se fundamental que os alunos surdos tenham a chance de aprender ambas as línguas respeitando suas características cognitivas.

Conforme investigações na área da educação de surdos, Quadros (1997), Lodi e Lacerda (2009), Lodi, Rosa e Almeida, (2012) enfatizaram a importância de a Libras ser utilizada como língua de instrução e comunicação nos primeiros anos da educação básica por professores bilíngues, porque essa etapa da educação é única por exigir maior interação entre professor e aluno e mediação constante para garantir o desenvolvimento tanto da linguagem quanto dos conceitos que a permeiam.

Contudo, a Lei de Libras, promulgada em 2005, após muita luta por parte das Comunidades Surdas, trouxe muitas melhorias para a educação do povo surdo, mas não o suficiente para estabelecer uma educação pública bilíngue de qualidade. Segundo demonstra o artigo 15 do decreto:

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:
I - Atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (Brasil, 2005).

De acordo com o Decreto, é perceptível que os alunos surdos não cursam a disciplina de Libras como disciplina central, mas sim como atividades extracurriculares ou como complemento do currículo, o que não garante que eles estejam preparados para os diversos usos da linguagem e para o exercício crítico e participação criativa na sociedade. Não há garantia de que o ensino da Libras como primeira língua ocorrerá, o que também coloca em risco o aprendizado do Português, haja vista que sem uma base linguística, sem uma L1, como o aluno poderá aprender o Português escrito? Já que não haverá uma base linguística para contrastar com o Português?

Segundo Pereira (2014),

[...] a maior parte das crianças surdas nascem em famílias ouvintes que não usam a língua de sinais, logo é comum que cheguem à escola com alguma forma de linguagem, criada na interação familiar. No entanto, chegam sem uma língua adquirida, uma vez que a Língua Portuguesa, na modalidade oral, usada pela família, lhes é inacessível e a Língua Brasileira de Sinais, que lhes é acessível, é desconhecida pela família (Pereira, 2014, p. 147).

Crianças surdas terão contato com a cultura surda ao interagir com adultos ou crianças surdas e também com quem conheça a LS. Isso permitirá que elas desenvolvam um senso positivo de si mesmas e confiança em seus relacionamentos interpessoais, sejam eles com pessoas surdas ou ouvintes, esse primeiro contato provavelmente acontecerá na escola.

A escola tem papel importante, pois deve possibilitar que alunos surdos aprendam a LS, especialmente no caso de filhos de pais ouvintes. Isso aconteceria por meio de interações com usuários fluentes nessa língua, preferencialmente outros surdos, que então poderão participar da função "linguístico-discursiva" ao verem alunos surdos falarem em sua L1 (Pereira, 2014, p. 156).

A importância da Libras como língua natural pode ser embasada por Dizeu e Caporali (2005),

O indivíduo ao adquirir uma língua natural é capaz de se desenvolver plenamente, vivenciando, aprendendo e se comunicando, além de se identificar com sua cultura. Assim, a concepção bilíngue linguística e cultural luta para que o sujeito surdo tenha o direito de adquirir/aprender a LIBRAS e que esta o auxilie, não só na aquisição da segunda língua (majoritária), mas que permita sua real integração na sociedade, pois ao adquirir uma língua estruturada o surdo pode criar concepções e oportunidades, participando ativamente do convívio em seu meio (Dizeu; Caporali, 2005, p. 592).

A educação dos surdos não se esgota nas questões linguísticas, mas a aquisição da Língua de Sinais nos primeiros anos de vida da criança pode contribuir para que ela se desenvolva plenamente como sujeito. No entanto, quando a aquisição da Língua de Sinais é atrasada, o aprendiz experimenta uma série de dificuldades na compreensão de contextos complicados.

3.3.1 A pessoa surda e a aprendizagem da língua portuguesa

Embora não haja uma metodologia pré-determinada, entende-se que a didática estará diretamente relacionada à metodologia utilizada. No caso do Brasil, como dito, o surdo aprenderá o Português como segunda língua. Esse processo educativo não se dará de forma natural, ou seja, por meio da criação de diálogos espontâneos, mas sim, com a instrução formal na escola, como exige a Lei de Libras, quando prevê que o surdo deve aprender a escrever na língua portuguesa.

Segundo Sales (2004), a aquisição do conhecimento é entendida como um

processo de construção contínua do ser humano em relação ao meio e o indivíduo poderá atribuir sentido ao que está sendo ensinado. No entanto, esse entendimento não deve se limitar às informações linguísticas, pois prejudica a ideia de interação entre o organismo e o ambiente.

[...] as possibilidades que o ambiente proporciona ao indivíduo são fundamentais para que este se constitua como sujeito lúcido e consciente, capaz, por sua vez, de alterar as circunstâncias em que vive. Nesta medida, o acesso a instrumentos físicos ou simbólicos desenvolvidos em gerações precedentes é fundamental (Martins, 1997, p. 114).

Segundo a afirmação de Quadros e Schmiedt (2006), "a compreensão precede a produção" e quanto mais realista for a experiência vivida, melhor o significado atribuído a ela, maior e melhor será o resultado. Ainda segundo as autoras, é fundamental que o aluno adquira alguns níveis de aprendizagem pré-estabelecidos sequencialmente. Eles são:

1. Concreto –Sinal: ler o concreto que refere coisas concretas, diretamente relacionada com a criança, e com a pessoa em qualquer faixa etária para a construção do conhecimento.
2. Desenho Sinal: ler o sinal associado com o desenho que pode representar o objeto em si ou a forma da ação representada por meio do sinal.
3. Desenho –palavra escrita: ler a palavra representada por meio do desenho relacionada com o objeto em si ou a forma da ação representado por meio do desenho na palavra.
4. Alfabeto manual –sinal: estabelecer a relação entre sinal e a palavra no português soletrada por meio do alfabeto manual.
5. Alfabeto manual –palavra escrita: associar a palavra escrita com o alfabeto manual (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 43).

De acordo com as autoras, as experiências visuais têm o poder de inspirar interações diárias de forma surreal. Uma linguagem escrita só será compreendida se estiver conectada a uma imagem, tornando esta ferramenta de aprendizagem essencial para ensinar alguém a ler imagens, interferir nos sentidos das imagens e gerar sentido a partir das imagens (Quadros; Schmiedt, 2006).

Para efeitos do processo educativo, é necessário ter em conta uma sequência em que, primeiro, é apresentada uma imagem para dar sentido ao que está a ser demonstrado, depois é utilizado um sinal para estabelecer o ambiente educativo e fortalecer a Língua de Sinais e, finalmente, uma palavra é usada para enriquecer o Português escrito e um alfabeto digital porque, para um surdo, uma palavra só terá significado (Quadros; Schmiedt, 2006).

3.3.2 Do aparato normativo-legal que introduz a Inclusão como meta educacional

O objetivo da inclusão socioeducacional encontra-se vinculado no âmbito das perspectivas normativas aplicáveis ao campo da educação nacional. A partir da leitura estrita do texto constitucional vigente, observa-se que, quando o constituinte destaca a educação como um direito universal, ele deixa claro que a educação deve ser acessada por todo e qualquer cidadão, sem distinções de qualquer natureza. Tal objetivo é mais bem esclarecido pela leitura do art. 205, da Constituição Federal de 1988 (CF 88), em que atesta-se que a educação é um “direito de todos” (Brasil, 1988).

Há, portanto, um ideal de atendimento da pluralidade social, a qual produz singularidades em cada sujeito que, em conjunto, formam o corpo de uma sociedade. No próprio art. 205, da CF 88, lê-se do texto legal que a educação deve visar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). De tal modo, a educação deve fornecer subsídios e meios necessários para desenvolver e formar cidadãos sob as perspectivas de todas as suas peculiaridades.

Esclarecendo as narrativas sobre a proposta de inclusão socioeducacional, o PNE – Lei nº 13.005/14 – traz, em sua meta de número 4, a proposta de universalizar o acesso de educandos portadores de deficiências diversas e de transtornos distintos à educação básica nacional (Brasil, 2014). Não obstante, atrela-se ao sistema educacional um rol de princípios que corroboram para aprimorar o sistema educacional e atender aos objetivos legais atrelados ao mesmo. Constando tanto no corpo normativo da CF88, quanto no corpo normativo da Lei nº 9.394 de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os princípios educacionais colaboram para elucidar o diálogo científico desta pesquisa, sendo eles os princípios: da igualdade de condições; da liberdade de aprender e de ensinar; do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; da vinculação entre a educação, o trabalho e a sociedade; e outros (Brasil, 1988; 1996).

Os princípios acima, apontam a alta valorização que deve ser dada aos aspectos multiculturais e pluralistas no âmbito educacional, de modo a se promover uma educação ampla e inclusiva. Desse modo, há um princípio que apresenta um valor inenarrável para esta pesquisa, sendo ele o do “respeito à diversidade humana,

linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (Brasil, 1988; 1996).

Nota-se que é dado um espaço normativo singular para destacar a importância da valorização e do respeito quanto às peculiaridades das pessoas portadoras de deficiência auditiva e que estejam inseridas no sistema educacional. Para Souza e Vasconcelos (2021), o letramento de educandos surdos ganha desdobramentos diferentes do sistema de aprendizado linguístico dado a outros educandos não portadores de surdez. Isto porque, há uma notória peculiaridade comunicativa na comunidade surda, detendo assim uma linguagem própria, a Libras, a qual deve fazer parte do processo alfabetizador destes educandos (Lima; Novais; Souza, 2021).

A formação de educandos surdos não pode ser vista sob um ponto de vista limitante, o qual restringe o seu processo alfabetizante ao conhecimento da linguagem por meio do ensino de Libras. De acordo com Macedo (2020), tratam-se de cidadãos que irão conviver em uma sociedade conhecedora da língua portuguesa. Portanto, o processo de alfabetização desses educandos deve ser conduzido sob o manejo do aprendizado bilíngue, entre o ensino de Libras e de Português (Silva, 2017). Essa perspectiva é sustentada pelo próprio Ministério da Educação (MEC), em diferentes normatizações aplicáveis ao sistema educacional, o que será dialogado na próxima seção.

3.3.3 Proposta Curricular do MEC para o ensino de Libras e de Português como segunda língua para surdos

Uma das prioridades da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) do Ministério da Educação é o ensino bilíngue de Português para crianças com necessidades especiais e da Língua Brasileira de Sinais (Libras). O Decreto nº 9.665/2019, que estabeleceu as atribuições da Diretoria de Política Educacional Bilíngue para Surdos, faz referência à educação bilíngue como um recurso fundamental para ajudar a criança a avançar em sua aprendizagem e socialização.

Segundo o Mec (2021), a proposta curricular apresentada respeita a legislação vigente voltada à educação brasileira, a saber, a Constituição da República Federativa do Brasil (CF), de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN), Lei nº 9394/1996; o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014; a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015; a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto 9.765/2019; a Lei de Libras, Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 que a regulamenta, toma como base a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 2017), além de teorias voltadas ao ensino de segunda língua para surdos, que envolve peculiaridades dos aprendizes incluídos na Educação Bilíngue de Surdos (EBS).

A divisão entre Educação Básica e Educação Superior proposta para o sistema educacional brasileiro é mantida pelo material de referência produzido pelo MEC. Ensino Fundamental, dividido em duas fases, correspondendo a primeira aos anos iniciais e a segunda aos anos finais e Ensino Médio. São considerados na Educação Básica para alunos com deficiência a partir de zero anos. Pesquisadores com experiência no ensino de Português como Segunda Língua para falantes de outras línguas sistematizaram e desenvolveram a proposta curricular (PSLS).

Segundo o Ministério da Educação, para criar a proposta, foram produzidos seis cadernos. O primeiro, o Caderno Introdutório, apresenta a concepção teórico-metodológica da proposta, bem como as referências fundamentais e complementares que serviram de guia para o desenvolvimento da proposta curricular. O Caderno II apresenta a proposta para alunos de 1ª a 5ª séries e do primeiro segmento da EJA (Educação de Jovens e Adultos), o Caderno I oferece a grade curricular para alunos de um ano e sete meses a cinco anos. Para alunos dos anos finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, e da segunda turma da EJA, o Caderno III apresenta sua proposta. O Caderno IV apresenta a proposta para alunos do ensino médio e do terceiro segmento do EJA. Já o Caderno V, último da proposta curricular, foi formulado para estudantes surdos do ensino superior.

O currículo proposto inclui dados gerais de cada fase, como o ano, o nível de proficiência alcançado pelos alunos ao final do ano ou semestre, competências gerais e uma lista de habilidades que inclui também valores, atitudes e conhecimentos. Seguindo esses itens, estão os objetivos de aprendizagem (descritos abaixo), os gêneros textuais e, finalmente, as unidades temáticas, tanto em termos de prática de linguagem escrita quanto de prática de linguagem visual.

De acordo com o Ministério da Educação (2021), o principal objetivo, é a elaboração de uma proposta curricular visual para o aluno surdo.

A proposta curricular leva a uma proposta BILÍNGUE, porque há duas línguas envolvidas, uma língua de mediação, a Libras, e a outra língua de instrução, o português escrito; VISUAL, porque respeita a visualidade dos surdos; FUNCIONAL, porque se atém ao ensino da língua em uso por meio de práticas de leitura e da escrita; CONTEXTUALIZADA, porque parte da realidade do estudante e de textos vivenciados; AUTÊNTICA, porque envolve a escolha de textos de diferentes gênero textuais, extraídos de materiais reais e não criados artificialmente para as aulas de português; INTERCULTURAL, porque abrange o conhecimento da sua cultura e da cultura do outro; DIALÓGICA, porque abrange a interação do professor com os estudantes e dos estudantes entre si, em Libras e em português escrito; MULTISSEMIÓTICA, porque inclui diversas representações linguísticas e para linguísticas, por meio de estruturas linguísticas visuais, língua de sinais, letras e demais informações visuais; e, por fim, CONTRASTIVA, porque apresenta as semelhanças e as diferenças entre a Libras e o português (Mec, 2021, p. 23).

A leitura do aluno surdo sempre será feita por meio do olhar. Como resultado, as práticas de linguagem relacionadas à leitura são apresentadas como práticas de leitura visual, o que chama a atenção para a preocupação com a leitura silábica imprudente. Em outras palavras, a leitura e a leitura silábica ao mesmo tempo comprometem uma das línguas porque o Português tem uma estrutura gramatical diferente da Libras. No entanto, é possível que a leitura visual e a sinalização ocorram sequencialmente, em vez de simultaneamente.

Além do objetivo de inclusão, é importante retomar os apontamentos de Freire (1967) para dialogar sobre a necessidade da formação humanizada, autônoma e preparatória para as diferentes realidades de mundo com as quais os sujeitos irão interagir. A junção do objetivo legal de inclusão, com as perspectivas freirianas, servem para justificar o panorama do ensino bilíngue para surdos no sistema da educação básica.

A própria Base Nacional Curricular Comum (BNCC), de 2017, destaca diretrizes que servem para conduzir o processo educacional nos diferentes níveis da educação básica nacional. No que diz respeito ao ensino das linguagens, a BNCC destaca o seguinte:

As linguagens, antes articuladas, passam a ter status próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que **os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas**. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação (Brasil, 2017, p. 63). [grifo aplicado].

A compreensão das linguagens como um conjunto de códigos que fazem

parte do todo comunicacional abre margem para a percepção de que a própria linguagem do ensino de Libras possui ligação com a compreensão da língua portuguesa, não podendo assim ser dissociadas. Na mesma página citada, a BNCC ainda destaca que “As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” (Brasil, 2017, p. 63). Esse ponto denota que o próprio ensino das mais diversas linguagens, pode ocorrer sob diferentes perspectivas e demandas.

Nos termos normativos da BNCC, há um claro objetivo quanto ao ensino universal de Libras para todos os alunos, uma perspectiva que expande o campo do conhecimento humano e social, facilitando assim a comunicação entre os cidadãos e a comunidade de cidadãos surdos, o que possibilita a maior inclusão social para tais sujeitos. Além disso, a BNCC discorre sobre a necessidade de se estabelecer diálogos quanto à necessidade de valorização de diversas línguas presentes na sociedade mundial e brasileira, as quais estão sob ameaça de extinção, a exemplo das línguas dos povos indígenas (Brasil, 2017).

Oliveira (2020) destaca que, ao compreender a inserção de sujeitos em uma sociedade multicultural e pluralista, nos mais diferentes contextos, tende-se a perceber que a formação dos cidadãos deve atender às necessidades que demonstram a promoção de maior inclusão social, sendo este um dos papéis da escola. Assim, como abre-se discursos para o ensino universal de Libras e outras línguas, abre-se margem para dialogar sobre as perspectivas do ensino de Português como uma segunda língua para surdos.

A própria Lei nº 10.436/02 destaca a importância da difusão do conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos mais distintos campos sociais, como o campo profissional. Além disso, a referida norma destaca em seu art. 4º, parágrafo único, que “A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (Brasil, 2002). Nota-se aqui a importância do conhecimento sobre a escrita da língua portuguesa para a comunidade surda.

Com isso, algumas diretrizes foram divulgadas pelo próprio MEC para orientar a ministração do ensino de Português como uma segunda língua para surdos na educação básica nacional. Ao estudar essas diretrizes, observa-se que elas respeitam os termos estabelecidos pela BNCC, no que se refere aos níveis educacionais e seus respectivos objetivos de aprendizados, inserindo o manejo do aprendizado do

Português para os educandos surdos. Desse modo, o ensino deverá ocorrer em todos os níveis da educação básica – infantil, fundamental e médio – e no ensino superior (Mec, 2021a; 2021b).

Para Stumpf e Linhares (2021a; 2021b; 2021c), o próprio ensino de Libras, língua natural da comunidade surda, segue um cronograma gradativo de aprendizagem que é desenvolvido ao longo dos níveis educacionais os quais compõem a educação básica. Todavia, como sustentado por Justino (2020), o ensino do Português como uma segunda língua para surdos em sua modalidade escrita, além de seguir um cronograma pedagógico próprio para cada nível educacional, deve manejar estratégias pedagógicas eficazes para o aprendizado pretendido, dadas as dificuldades encontradas pelos educandos surdos diante do aprendizado da escrita do Português. Sobre as possíveis estratégias pedagógicas para o ensino bilíngue com educandos surdos, a próxima seção dispõe de relevantes resultados.

3.3.4 Estratégias pedagógicas eficazes no ensino de Libras e de Português para surdos na Educação Básica

O conhecimento bilíngue deve ser difundido no campo educacional, superando assim as ultrapassadas perspectivas que, por muito tempo, operou no campo da formação de sujeitos surdos (Justino, 2020). Mas, há de se considerar que o aprendizado da língua portuguesa para os surdos requer o uso de estratégias pedagógicas que possam facilitar o processo. Isto porque, como dito por Justino (2020):

A Língua Portuguesa na modalidade escrita pode ser compreendida como língua estrangeira para o aluno surdo porque é uma língua que não faz parte de seu repertório linguístico natural e necessita de orientação pedagógica para ser adquirida. Além do mais, é uma língua pertencente a outro grupo social, um grupo que, embora divida o mesmo espaço geográfico, tem uma cultura diferente, e conseqüentemente, uma língua diferente. Desse modo, **a Língua Portuguesa para o aprendiz surdo será sua L2. Essas proposições precisam preceder à prática de ensino dessa língua como L2, uma vez que ensinar uma língua estrangeira requer muitos estudos e reflexões, porque é um processo complexo** (Justino, 2020, p. 10). [grifo aplicado].

Apesar da consideração de que a língua portuguesa pertence a um outro grupo social, distinto da comunidade surda, tal argumento não deve ser sustentado para aniquilar a importância do ensino de Português como a L2 para surdos, dada a

sua essencialidade como instrumento de inclusão social. Por outro lado, a mensuração da complexidade de tal aprendizado serve para evidenciar a necessidade de conhecimentos quanto ao uso correto de estratégias pedagógicas que possibilitem ampliar a qualidade deste processo de aprendizagem, prezando pelo letramento multimodal (Macedo, 2020).

França e Galasso (2020) falam sobre o estudo do uso de recurso visual para o ensino da língua portuguesa por meio do uso dos sinais de Libras. Os resultados colhidos no estudo pelos autores demonstraram que “a proposta do uso de videoaulas em Libras pode colaborar para ensino da língua portuguesa para discentes surdos, evidenciando assim a educação bilíngue como proposta primordial para o processo de ensino aprendizagem desses alunos” (França; Galasso, 2020, p. 1). Nota-se aqui uma comunicação de linguagem estabelecida entre um sistema multimodal bilíngue de aprendizado, o que evidencia uma relação colaborativa entre as diferentes linguagens existentes, podendo esta estratégia ser utilizada em prol da formação bilíngue dos educandos surdos.

Nascimento (2022) pontua a importância da imagem na comunicação dos surdos, a qual trata-se de uma comunicação nata visual-motora. Desta forma, o uso da imagem deve prevalecer no sistema de formação bilíngue para o ensino de Libras e de Português na educação dos educandos surdos (Nascimento, 2020). Do estudo da autora, pode-se extrair o seguinte entendimento epistemológico-científico:

O trabalho com imagens, portanto, permite que o surdo construa seu conhecimento em grupo com participação ativa e cooperação de todos os envolvidos oferecendo oportunidades para discussão, reflexão e encorajamento para se arriscar e descobrir em grupo. Por fim, possibilita a criação de ambientes de participação e colaboração inserindo o aluno em uma sociedade de constante interação entre os indivíduos (Nascimento, 2020, p. 14).

O uso da imagem pode ocorrer de diferentes formas, quer seja sob a perspectiva tecnológica do manejo de videoaulas, como sustentado pelo estudo de França e Galasso (2020), ou pelo uso de imagens físicas por meio de recortes, quebra-cabeças, pinturas e outros processos interativos que podem ser empregados ao contexto educacional-pedagógico valendo-se, inclusive, do uso das denominadas metodologias ativas de ensino (Silva, 2020).

Silva (2020) usa o termo “pedagogia visual” para destacar a importância do manejo de estratégias visuais no letramento de educandos surdos, quer seja no

ensino de Libras ou, principalmente, no ensino de Português. De igual modo, Silva (2021) aponta a relevância do uso de recursos didáticos interativos no ensino bilíngue para surdos. A autora destaca o uso de diversos recursos que podem compor o campo pedagógico da formação bilinguística para surdos, tais como: dramatização; colagens; fotos; videoaulas; filmes; dentre outros. Esses recursos são indispensáveis para facilitar não apenas o aprendizado do Português como a L2 para surdos, mas também o próprio aprendizado de Libras para os demais alunos, sob uma perspectiva de educação bilíngue para todos os educandos, o que é essencial para a maior inclusão socioeducacional entre ambas as comunidades (Silva, 2021).

No campo do aprendizado bilíngue para surdos, o professor ganha notoriedade, dada a sua responsabilidade na condução do processo pedagógico que irá atender a este objetivo (Nascimento, 2018). Como destacado pelo estudo de Nascimento (2020, p. 10), “o professor deve subsidiar a aprendizagem utilizando estratégias, que levem o aluno a tornar-se independente preparando-o por meio de um espaço de diálogo e interação”. O docente então deve ser um agente facilitador do processo de formação bilíngue dos seus educandos, o que será dialogado, sob o ponto de vista da sua formação, na próxima seção.

3.3.5 Da adequada formação docente para o ensino de Libras e Português para surdos

É importante destacar aqui que, no processo de ensino e aprendizagem, o professor sempre foi tido como um agente que deve conduzir o processo. Mas, a partir das perspectivas de uma educação vívida e participativa, assim como elucidava Freire (1967), o professor deve ser um agente facilitador da construção de uma educação crítica, reflexiva e pluralista. Silva (2021) destaca que o professor é um investigador do campo educacional, ele deve analisar a realidade dos seus educandos e propor melhorias que mais se adequem a qualidade do aprendizado.

Considerando as peculiaridades que envolvem o ensino de Libras e de Português para os alunos surdos, a condição de um docente para facilitar o processo de aprendizagem ganha notória significância. Mas, para tal, Araújo e Ribeiro (2018) destacam que a formação docente deve atender aos conhecimentos necessários para capacitar os professores a disporem de um processo de ensino bilíngue de qualidade para seus educandos surdos. As autoras sustentam a seguinte afirmação a partir de

resultados de suas pesquisas:

Em se tratando dos possíveis aprimoramentos e/ou das transformações na prática docente, **constatou-se a importância da formação continuada, mas também os limites dela, como apontamos desde o início do estudo, já que o contexto apresentado na escola inclusiva não favorece o ensino de português como L2 para o aluno surdo, uma vez que o docente precisa se dividir entre uma maioria ouvinte e uma minoria surda, fazendo uso de línguas e estratégias diferentes.** Como consequência, o que se vê é uma “inclusão excludente”, na qual o surdo precisa se adequar às imposições de um currículo ouvintista – o que extrapola os limites da formação (Araújo; Ribeiro, 2018, p. 3133). [grifo aplicado].

Da leitura do posicionamento acima evidenciado, constata-se que a formação continuada dos docentes deve ultrapassar a limitação de uma capacitação distintiva. Sob o ponto de vista da inclusão socioeducacional, o manejo de estratégias pedagógicas em um contexto escolar multipluralista, com educandos surdos e não surdos, deve atender ao uso de recursos que colaborem com o aprendizado de todos estes educandos, evitando assim a promoção da inclusão que Araújo e Ribeiro (2018) denominaram de “inclusão excludente”.

A própria propositura curricular para o ensino de Libras e de Português, pelo MEC, traz consigo o uso de recursos de imagens em um sentido amplo, de modo a atender o processo de letramento de todos os educandos, surdos e não surdos (Mec, 2021a; 2021b). Nesse processo, indica-se o professor como um estudioso das necessidades aferidas no contexto do ensino bilíngue, devendo este ter uma formação aprimorada para as atuais perspectivas pedagógicas, debruçando-se sobre uma capacitação denominada por Macedo (2020) como “multimodal”, a qual se constitui por um conhecimento amplo quanto aos possíveis recursos enriquecedores do aprendizado no campo pedagógico multilinguístico, facilitando, assim, a necessária inclusão promovida pelo ensino de Libras e de Português, a qual terá sua importância apontada pela próxima subseção.

3.3.6 Importância do ensino de Libras e ensino de Português para surdos como uma estratégia de inclusão socioeducacional

A formação do sujeito deve ser apta a apreciar uma convivência global, incluindo-os em diferentes realidades de mundo pertencentes à sociedade na qual ele esteja inserido. Este é o diálogo sustentado por Freire (1967) para denotar a

importância de uma educação libertadora. Há de se considerar a preciosidade e indispensabilidade da Libras para o sujeito surdo, mas, faz-se necessária a observância da necessidade de incluí-lo na sociedade onde convive. Para que isso ocorra, é primordial um letramento bilíngue, tanto para os educandos surdos, quanto para os não surdos (Macedo, 2020).

As novas perspectivas buscam deixar de lado um passado excludente, o qual restringia os sujeitos surdos à sua própria comunidade, sem considerar o ambiente social amplo no qual estes convivem (Lima; Novais; Souza, 2021). Essa realidade retrógrada que formava cidadãos surdos alfabetizados em Libras, mas desconhecedores da língua portuguesa. Souza e Vasconcelos (2021) destacam que o conhecimento da linguagem escrita da língua portuguesa é indispensável para uma maior inclusão socioeducacional dos surdos na sociedade brasileira.

Ao falar em inclusão, cabe a esta a facilitação da convivência social entre todos os sujeitos que compõem a sociedade. Como dito por Alvez, Ferreira e Damásio (2010, p. 8):

As pessoas com surdez não podem ser reduzidas ao chamado mundo surdo, com uma identidade e uma cultura surda. É no descentramento identitário que podemos conceber cada pessoa com surdez como um ser biopsicosocial, cognitivo, cultural, não somente na constituição de sua subjetividade, mas também na forma de aquisição e produção de conhecimentos, capazes de adquirirem e desenvolverem não somente os processos visuais-gestuais, mas também de leitura e escrita, e de fala se desejarem. [grifo aplicado].

Sob a compreensão do fragmento textual acima destacado, compreende-se que a formação do sujeito surdo deve ultrapassar os limites impostos pela surdez. Nesse sentido, o aprendizado da língua materna da sociedade na qual o sujeito convive é indispensável para que ele possua uma visão ampla do meio social no qual convive, facilitando assim a interação entre os demais sujeitos com os quais estão ampliando a qualidade existencial das suas relações humanas (Oliveira, 2020).

3.4 O PROFESSOR BILÍNGUE

Nesta seção será apresentado um panorama sobre a educação de surdos no estado do Acre, seus primeiros percursos e as Leis implementadas para inclusão do aluno surdo nas escolas ou em classes especiais. E também será destinada a

explicar sobre o professor bilíngue, como é o cargo, requisitos e as atribuições do profissional.

3.4.1 Educação de Surdos no Acre

Existem poucos trabalhos publicados sobre a educação de surdos no estado do Acre e, conseqüentemente, no município, mas para a argumentação teórica serão utilizadas as Leis e Decretos e, como fonte principal, para realização desse panorama Araújo, Sousa e Bezzoni (2020), que traçam uma linha temporal sobre os eventos que ocorreram em Rio Branco.

Como explicado, a Libras só foi reconhecida nacionalmente como meio legal de comunicação no ano de 2022, entretanto os trabalhos, no estado, voltados para os surdos aconteciam bem antes, de acordo com Araújo, Sousa e Bezzoni (2020), em 1980, duas salas numa instituição escolar chamada Dom Bosco eram destinadas ao atendimento de alunos surdos, porém ainda prevalecia o ensino do método oralista.

Posteriormente, em 1984, foi criado o Centro de Atendimento ao Deficiente Auditivo (CEADA), que utilizava como metodologia de ensino a Comunicação total. O CEADA passou a ser chamado, em 2022, de Centro Estadual de Educação de Surdos Hermínia Moreira Maia (CEES) (Araújo; Sousa; Bezzoni, 2020).

Na década de 90 para os anos 2000, ainda de acordo com Araújo, Sousa e Bezzoni (2020), a Igreja Batista do Bosque (IBB) foi grande responsável pela iniciativa de ensinar Libras no município, com foco nos profissionais de educação. Diante disso, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) criou uma parceria com a Igreja para aplicarem cursos de Libras com certificação.

Em 2001, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), através do Programa de Apoio à Educação de Surdos, ofereceu a primeira formação nacional para professores e intérpretes, e do Acre participaram dois representantes. Já em 2003, o MEC em parceria com a UNB ofereceu seu primeiro curso de Português escrito como L2 (Araújo; Sousa; Bezzoni, 2020).

Ainda no ano de 2003 foi promulgada a Lei Estadual nº 1.487, que reconhece a Libras como meio de comunicação e garante a educação bilíngue aos surdos desde a educação infantil no estado do Acre.

Com a Libras sendo disseminada e crescendo no contexto estadual, em consonância com Araújo, Sousa e Bezzoni (2020), o MEC juntamente com a SEE

implantam o Centro de Formação de Profissionais em Educação e de Atendimento a pessoa com Surdez (CAS/Estadual), com o objetivo de formar profissionais da área da educação e também familiares e comunidade em geral para difundir a Libras.

Algumas criações importantes no que tange à inclusão do surdo foram: em 2006, a fundação da Associação de Surdos no Acre (ASSACRE); em 2008, a criação do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) na UFAC e também, foi criada, no mesmo ano, na SEME, uma equipe que coordena a educação Especial dentro da Divisão de Assistência ao Educando; já em 2010, a Associação de Tradutores e Intérpretes no Estado do Acre (ASTILEAC) (Araújo; Sousa; Bezzoni, 2020).

Em 2012, a Libras, através da Lei nº 1.954, de 27 de dezembro, é finalmente reconhecida em âmbito municipal, com isso, no ano de 2013, dentro do setor de educação especial da SEME, determinada pela Lei nº 1.989, artigo 2º, inciso IX a garantia do ensino de Libras nas unidades de ensino no município e estabelece em seu artigo 3 e inciso VII a criação do CAS municipal.

O projeto de educação bilíngue iniciou-se em 2012 por meio da equipe de ensino especial da SEME, tendo como objetivo disseminar a Libras nas escolas da rede municipal. A priori, o projeto piloto foi implantado em quatro escolas e sua metodologia visava o aluno surdo na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com atendimento em três momentos: AEE em Libras para que o aluno aprendesse a LS; AEE de Libras para aqueles alunos que já sabiam a Língua de Sinais e o AEE de língua portuguesa para aqueles que iriam aprender o Português como L2. No ano seguinte, o CAS/RBR ficou responsável pelo andamento do projeto.

Atualmente, vinte escolas são atendidas com o Projeto Bilíngue. No início, os professores eram contratados de forma temporária e iam em duplas para as escolas, chegando a atender até cinco escolas por semana.

Em 2014 é publicado o decreto municipal nº 890, que regulamenta a Lei Municipal nº 1.954/12, tratando da formação do professor de Libras, intérprete e instrutor, e dispõe que as instituições públicas e privadas de educação básica precisam incluir o professor/instrutor de Libras e o intérprete no seu quadro de funcionários para garantir ao aluno surdo a comunicação, informação e educação. O decreto prevê ainda que essas instituições municipais de ensino assegurem o AEE para os alunos com surdez e que também sejam promovidos cursos de formação para os professores no que compete ao ensino de Libras, tradução e interpretação da

Libras para o Português e vice-versa, além de oferecer o ensino de Libras e LP escrita sob uma perspectiva bilíngue.

Em 2017, sob a Lei Complementar Municipal nº 35, de 19 de dezembro, é instituído o plano de cargos, carreira e remuneração dos servidores da educação pública do município. Surge então oficialmente o cargo de Professor da educação especial Libras/Língua Portuguesa Bilíngue, que em 2020 foi alterada pela Lei Complementar nº 85 de 23 de março, destacando de suas atribuições de modo geral e sucinto: interpretar a LP para Libras e vice-versa, ensinar a Libras e o Português como L2 ao aluno com surdez, assegurar a participação deste aluno em todos os momentos na escola, entre outras atribuições como participar das formações e planejamentos oferecidos pela escola e SEME.

3.4.2 Professor Bilíngue: Libras - Português

Ao falar sobre professor bilíngue involuntariamente nos remetemos ao profissional que ensina inglês, francês, espanhol ou outras línguas de modalidade oral, porém como explicado por Justino (2020), o Português escrito é entendido como uma língua estrangeira (LE) para o surdo, haja vista que não é uma língua natural para ele, e que precisa de acompanhamento e estudos para poder adquiri-la.

A nomenclatura de professor bilíngue no estado, através de pesquisa dos registros do Diário Oficial do Estado do Acre, apareceu a primeira vez em maio de 2016, do diário nº 11.796, em um edital para vagas do quadro efetivo da rede municipal de Rio Branco, o edital do concurso público era para vários cargos, dentre eles o de professor bilíngue, contando como requisitos para inscrição:

Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de licenciatura plena em qualquer área de formação, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação e formação continuada na área de Libras, com carga horária mínima de 360h e/ou ProLibras e/ou especialização na área de Libras, com carga horária mínima de 360h (Acre, 2016, p. 137).

Para o cargo de professor bilíngue, a prova teve três etapas de caráter eliminatório e classificatório: a primeira na prova objetiva, a segunda avaliação de títulos e a terceira prova prática de Libras. A prova prática da terceira etapa foi avaliada em duas modalidades: Português e Libras, analisada a fluência da Libras para o

Português e vice-versa, a carga horária de trabalho de 25 horas. Não houve inscritos ou aprovados no cargo de professor bilíngue.

Posteriormente, houve processos seletivos simplificados para contratação temporária dos professores bilíngues. Os profissionais bilíngues efetivos que estão no quadro escolar atualmente, passaram pelo processo idêntico ao explicado anteriormente. No dia 15 de outubro de 2019 foi lançado no Diário Oficial do Estado do Acre, o edital para concurso público para vários cargos, dentre eles o de professor bilíngue, contando com os mesmos requisitos para inscrição e as mesmas etapas classificatórias.

No dia 30 de janeiro de 2020, por meio do DOEAC, foi publicada a nomeação dos candidatos aprovados. É importante destacar que não foram chamados os dez professores, primeiramente foram apenas cinco e posteriormente chamando os demais de acordo com as necessidades.

As atribuições do professor bilíngue consistem em:

intermediar a participação do aluno surdo/deficiente auditivo (DA) em todas as ações vivenciadas no contexto escolar, utilizando a Língua Brasileira de Sinais; assegurar por meio da língua de sinais a participação do aluno em todas as situações oferecidas no contexto escolar; intermediar as relações entre os professores e os alunos utilizando a Língua Brasileira de Sinais mediando, em Língua Brasileira de Sinais-Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de Educação Básica, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; apoiar, na comunidade escolar, o uso e o ensino da Libras; acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade desenvolvidos, para atender às necessidades específicas dos alunos usuários da língua de sinais; participar das formações oferecidas pela SEME; participar dos planejamentos para compreender o processo de ensino aprendizagem dos alunos usuários da Libras visando o desenvolvimento de estratégias de flexibilização que oportunizem a aprendizagem e as práticas pedagógicas inclusivas; mediar a comunicação viabilizando o processo inclusivo, bem como na construção de redes de apoio, com a participação da família e da comunidade escolar; manter-se em constante interlocução com a coordenação pedagógica, professor de Libras, o professor da sala de aula comum e com o professor do Atendimento Educacional Especializado; participar do planejamento com o Professor Coordenador, professor do Atendimento Educacional Especializado e professor da sala de aula comum para garantir a melhor participação do aluno; mediar os processos de avaliação coerentes com o aprendizado na correção das provas escritas valorizando os aspectos semânticos e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa; não assumir regência de sala de aula; manter-se atualizado em relação aos temas relacionados a sua prática como Intérprete da Língua Brasileira de Sinais; ser pesquisador, questionador e avaliador de suas práticas pedagógicas; sugerir medidas que visem à melhoria do sistema de ensino inclusivo. auxiliar, contribuir e produzir adequações razoáveis para o(s) aluno(s) em planejamento com o professor de sala comum, professor de AEE e/ou coordenação pedagógica; entregar relatório semestral ao Departamento de

Educação Especial e CAS/RBR descrevendo o desenvolvimento de suas atribuições no contexto escolar (Acre, 2022, p. 73-74).

Diante do exposto, o professor bilíngue precisa acompanhar o aluno surdo em todas as interações na escola e intermediar as situações que ocorrerem, ele precisa estar a par dos conteúdos que serão trabalhados, ou seja, precisará participar dos planejamentos escolares.

Vale deixar registrado também que dia 17 de março de 2020, o Governador e a Prefeita em exercício anunciaram a paralisação das atividades presenciais nas escolas, devido ao início da pandemia do covid-19, o Novo Corona Vírus, que por ser algo totalmente desconhecido e novo, não se sabia quando as aulas retornariam. Por meio do Decreto nº 5.465, de 16 de março de 2020, ficou decretada a quarentena no Estado do Acre.

Com o passar das semanas, ainda sem nenhum avanço em vacinas ou a possível cura para o Corona e, tendo em vista o possível cancelamento do ano letivo, o governo estadual e posteriormente a Seme determinaram por meio de ofícios encaminhados às escolas que as aulas seriam em regime de ensino remoto a partir do mês de outubro para os profissionais da educação. No ofício foram explicadas quais eram as atribuições de cada profissional. Para o professor bilíngue, basicamente, consistiam em adaptar as atividades do professor regente para Libras e enviar vídeos aos alunos.

Nas atribuições desse servidor está participar das formações continuadas propostas pela Secretaria de Educação, bem como o planejamento junto ao professor regente da sala das atividades a serem desenvolvidas.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Os elementos metodológicos utilizados na pesquisa estão descritos nesta seção, desde sua caracterização geral até as especificidades do procedimento de seleção e análise dos participantes. De acordo com Serrano (2011), toda investigação “constitui uma possibilidade, aberta e complexa, cujas alternativas de materialização permaneceriam truncadas se não soubéssemos nem pesquisar e nem o que estamos pesquisando” (Serrano, 2011, p. 10).

Portanto, para iniciar o processo de pesquisa, devemos criar seu desenho metodológico que atue como uma verificação nos caminhos e nas decisões interpretativas da construção científica, para que a pesquisa fique mais clara e precisa.

Os estudos científicos foram buscados nas bases de dados do Google Acadêmico, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), portal do Mec e diários oficiais do Estado do Acre. Na busca, foram aplicadas as palavras-chave com termos em Português. O critério de seleção adotado foi a pertinência na temática. Os critérios de exclusão adotados foram: estudos incompletos ou resumidos e público-alvo divergente. Vários artigos foram encontrados sobre a formação geral de professores e educação de surdos, contanto apenas um artigo tratava sobre a história dos surdos no estado do Acre.

É importante destacar que foi encontrada uma dissertação do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/UFAC com a temática *O que essa Surda veio fazer aqui? Trajetórias, desafios e perspectivas na formação de professores/as surdos /as em Rio Branco, Acre* (Santos Junior, 2022) que apresenta como objeto de estudo os professores surdos, diferente de nosso estudo que envolve o trabalho de professores bilíngues.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

De acordo com 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”.

Nesse entendimento, a presente pesquisa buscou apresentar o trabalho do professor bilíngue na educação básica, evidenciando quais as metodologias adotadas

por eles durante as aulas, sendo assim, o objeto de estudo desta pesquisa foram os métodos empregados pelos professores no ensino de Libras e Português como segunda língua para alunos surdos da rede regular de ensino de Rio Branco, Acre.

Tendo como foco o trabalho docente e os métodos de ensino utilizados pelos professores e as perspectivas de desenvolvimento das aulas narradas, propomos observar como foi o processo de formação de cada um. A escolha do tema abrangeu dez professores bilíngues, pois essa é a quantidade de profissionais efetivos que integram o quadro da rede municipal de ensino atualmente.

Esta pesquisa apresenta-se de natureza qualitativa, porque, de acordo com Assis (2008), é fundamental interpretar e dar significados aos dados para compreender melhor o contexto da pesquisa na totalidade dos entrevistados. Minayo (2001) explica que uma pesquisa qualitativa se preocupa com a significação, que não podem ser reduzidas a números.

Flick (2009) também define a pesquisa qualitativa quanto à escolha adequada dos métodos e teorias, também no reconhecimento das análises de diferentes perspectivas e reflexões dos pesquisadores, e variedade de abordagens e métodos.

Como desenvolvimento da pesquisa, primeiramente foi realizado um estudo bibliográfico, a partir de livros, artigos e publicações referentes ao tema proposto, com objetivo de apresentar os aspectos gerais do ensino de Libras e Português como segunda língua, para então centrar nas metodologias de ensino adotadas pelos professores para alunos surdos da rede regular de ensino.

Houve levantamento de dados, trazendo as informações sobre o tema proposto; e estudo de caso que foi o estudo mais profundo do contexto referente à didática utilizada pelos professores no decorrer das aulas, para melhor descrever a investigação, presente na análise dos resultados.

Em relação aos objetivos da pesquisa, este estudo foi categorizado como descritivo e explicativo. É uma pesquisa descritiva, pois inclui a compreensão profunda das experiências dos entrevistados, além de fornecer explicações para um fenômeno específico. 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).

Nesse caso particular, a pesquisa fazia parte de um estudo interpretativo minucioso de um certo número de participantes que trouxeram experiências diferentes e olhares distintos a partir de instituições educacionais, no nível superior, como afirma Gil (2008).

Foram realizadas entrevistas com os professores bilíngues para saber como acontece o processo de ensino, as dificuldades, as angústias e como são os procedimentos e métodos utilizados por eles. Devido aos horários e disponibilidade dos profissionais, as entrevistas ocorreram de forma online, de forma a investigar o trabalho do professor bilíngue na educação básica e descobrir quais são as metodologias adotadas por eles durante as aulas.

O objeto de estudo desta pesquisa baseou-se nos métodos que os professores utilizam no que tange ao ensino de Libras e Português como segunda língua para alunos surdos da rede regular de ensino de Rio Branco, Acre, essa amostra escolhida pode responder pelo município, haja vista que são os únicos professores bilíngues efetivos que trabalham no município.

Foi possível contar com dez professores bilíngues para as entrevistas. A escolha do tema delimitou esses dez professores, pois essa é a quantidade de profissionais efetivos que integram o quadro da rede municipal de ensino atualmente, como dito anteriormente. 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).

A população geral da pesquisa são catorze profissionais que atuam na rede como professor bilíngue, sendo que quatro deles são de contrato temporário, como explicado anteriormente, a amostra da presente pesquisa destina-se a dez profissionais. É de conhecimento que a maioria dos professores bilíngues possui formação em Letras Libras.

4.2 COLETA DE DADOS

A forma de coleta de dados ocorreu a partir de entrevistas semiestruturadas com os professores bilíngues, de maneira online, utilizando o aplicativo de conversas *WhatsApp* para saber como acontece o processo de ensino, as dificuldades, as angústias e como são os procedimentos e métodos utilizadas por eles.

As entrevistas foram realizadas entre 09 de janeiro de 2023 e dia 10 de maio de 2023, foram enviados em forma de áudio, que foram transcritos.

O problema que se apresentou na pesquisa é: como acontece o processo de trabalho do professor bilíngue para o ensino de Libras e/ou Português escrito para o aluno surdo, com isso abordou-se algumas questões pertinentes para a pesquisa, tais como: Quais componentes curriculares foram trabalhados na formação desses professores que os habilita a ensinar Libras e Português como segunda língua para os alunos surdos? Como se dá a preparação para os profissionais atuarem em escolas de ensino regular?

O roteiro das entrevistas semiestruturadas teve o objetivo de colher dados para posterior análise a partir da docência de professores bilíngues que atuam na rede municipal.

O roteiro pré-estabelecido conteve doze perguntas, divididas da seguinte forma:

a) Duas perguntas para identificar quais componentes curriculares foram trabalhados na formação dos profissionais que os habilita a ensinar Libras e Português como segunda língua para alunos surdos;

b) Três perguntas para apresentar como é a preparação para os professores atuarem em escolas de ensino regular;

c) Três perguntas para descrever como se dá o planejamento para as aulas dos professores no ambiente escolar;

d) Duas perguntas para discorrer sobre as habilidades relacionadas à língua portuguesa, o que os professores bilíngues trabalham com os alunos surdos (compreensão textual, produção textual, conhecimentos gramaticais, ampliação lexical) e quais instrumentos didáticos são utilizados.

e) Duas perguntas finais para o docente discorrer sobre as perspectivas do seu trabalho e formação, e falar espontaneamente sobre algo que considere relevante e não foi mencionado.

A finalidade da educação inclusiva bilíngue é que a criança surda possa ter o desenvolvimento cognitivo-linguístico tal como a criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação de harmonia na sala de aula, tendo acesso às duas línguas: a Língua de Sinais e a língua portuguesa na modalidade escrita.

Quadro 1 – Roteiro da Entrevista Semiestruturada

COMPONENTES CURRICULARES DA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS
1- Qual sua formação acadêmica?
2- Quais componentes curriculares foram trabalhados na formação que os habilitem a ensinar Libras e o Português escrito como L2?
PREPARAÇÃO PARA OS PROFESSORES
1- A formação continuada ajuda no desenvolvimento de estratégias que facilitem as aulas, como?
2- Como são as formações continuadas? Com que frequência elas acontecem?
3- Descreva como é o seu trabalho?
PLANEJAMENTO DAS AULAS
1- Como acontece o planejamento das aulas? Qual a frequência?
2- Você adapta materiais? Como é este processo?
3- Como é o envolvimento dos demais profissionais e alunos com a criança surda?
DIFICULDADES/DESAFIOS
1- Quais os desafios enfrentados no que tange ao ensino de Libras e de LPSL?
2- Qual o maior desafio com o aluno surdo?
PERSPECTIVAS
1- O que você acha que poderia melhorar no que se refere a sua formação e a formação continuada?
2- Agora fale livremente sobre seu trabalho ou formação, complemente com algo que ache relevante e que não foi contemplado na entrevista.

Fonte: Dados da pesquisa.

Em resumo, como exposto no Quadro 2 acima, por se tratar de uma entrevista semiestruturada, permitiu maior flexibilidade para explorar os tópicos da pesquisa de maneira mais aprofundada, fornecendo uma estrutura que assegurou um caminho para a entrevista, garantindo uma abordagem mais consistente na hora das perguntas.

Cada entrevista realizada e registrada, juntamente com os dados empíricos, representa ferramentas essenciais que compuseram todo o processo para a análise dos dados.

4.3 CAMPO DE PESQUISA

Além de ser mais flexível durante a coleta de dados por meio de entrevistas, em que os grupos selecionados são participantes do estudo, os estudos de campo são distinguidos ao oferecer um nível maior de detalhamento na análise.

[...] 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 nas informações obtidas da descrição mencionada, procedemos a análise de conteúdo do ponto de vista crítico. Após a conclusão dessa fase, passamos ao desenvolvimento das entrevistas. Gil (2008) apresenta um conceito sobre entrevista que contribuiu para a estruturação da metodologia:

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).

Ao usar uma entrevista como instrumento de coleta de dados, o entrevistado é motivado a procurar informações desejadas de acordo com objetivo da pesquisa. Gil (2008) afirma que as entrevistas podem ser mais semiestruturadas, o que tem um limite mais alto para obter respostas, ou menos semiestruturadas, que se pensa ser mais *ad hoc* e não tem interrogatórios como fundamento. As entrevistas podem ser informais, focadas, conduzidas pelo painel ou formalizadas.

Nesse contexto, as entrevistas ocorreram de forma semiestruturada com perguntas preestabelecidas que a nortearam e outras que surgiram no decorrer da conversa. Essas entrevistas com perguntas predeterminadas são tipicamente chamadas de questionários ou formulários e servem como um guia para obter a coleta de dados ou coleta de informações (Gil, 2008).

Vale registrar que na análise de dados, as falas dos participantes foram transcritas e revisadas, em outros momentos foram apresentadas de forma suscinta a fim de evitarmos redundâncias.

A seguir, apresentamos a seção de análise de dados, divididas em categorias para a melhor exposição e análise das entrevistas. No tópico 5.1 será destacada a formação dos professores bilíngues, a fim de conhecermos um pouco mais sobre seus cursos de graduação e pós-graduação, bem como os componentes que ajudam no trabalho deles. Em seguida, no tópico 5.2 discutimos sobre a preparação dos profissionais e seus trabalhos com foco nas estratégias utilizadas em sala de aula. O tópico 5.3 foi destinado ao planejamento das aulas destes profissionais, em como acontece e qual o envolvimento dos demais professores. Por fim, a seção 5.4 foi reservada para apresentar as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores.

5 ANÁLISE DE DADOS

A função do professor é auxiliar o aluno surdo nas aulas, a maioria dos alunos com surdez, matriculados na rede municipal de ensino são dos anos iniciais, portanto ao chegar na escola não possuem nenhuma língua, qualquer ínfimo de comunicação é resumido à apontação e ou gestos.

O trabalho desses profissionais requer muita paciência e dedicação e de uma boa desenvoltura para conseguir ensinar, além da Libras e do Português como L2 para o aluno, também os conteúdos da grade curricular da escola e ainda produzir materiais adaptados para facilitar o processo de ensino aprendizagem. O professor trabalha, de certa forma, como um cuidador do aluno surdo, haja vista que não existe escola bilíngue no estado, o aluno é inserido na sala comum junto com os demais, tendo o profissional como apoio e ferramenta de inclusão e comunicação com as outras pessoas.

Por meio das pesquisas realizadas e das entrevistas, é de conhecimento que trabalham catorze professores bilíngues, cada um atende a uma criança, em escolas diferentes (sendo treze escolas atendidas, vista que uma delas possui duas crianças surdas e dois profissionais) com crianças de creche ao quinto ano. Estão matriculadas dezesseis crianças na rede municipal, aquelas escolas em que não há professor bilíngue para atendê-las, há o professor mediador ou cuidador com conhecimento em Libras fazendo esse trabalho.

Todos os professores se dispuseram a participar da pesquisa. As entrevistas foram gravadas e transcritas para o Português, divididas entre os blocos do roteiro elaborado.

5.1 COMPONENTES CURRICULARES DA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS

Nesta subseção, investigamos a formação acadêmica dos profissionais e quais componentes curriculares foram trabalhados na formação deles para o ensino de Libras e do Português escrito como L2. Vale ressaltar que aos participantes da pesquisa atribuímos pseudônimos para manter, assim, o anonimato. Foram assinados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para assegurar ambas as partes.

A seguir, o Quadro 2 apresenta o perfil dos entrevistados:

Quadro 2 – Perfil dos entrevistados

Entrevistados	Sexo	Idade	Formação Acadêmica	Especialização
Entrevistado1	F	36	Letras Português e Letras Libras	Cursos: básico, intermediário e intérprete de Libras
Entrevistado2	F	44	Rede de computadores; Pedagogia; 4º ano de direito.	Cursos: básico, intermediário e intérprete de Libras; pós-graduação em tradução e interpretação; e em educação especial
Entrevistado3	F	34	Letras Libras	Cursos: básico, intermediário e intérprete de Libras
Entrevistado4	F	32	Pedagogia	Cursos: básico, intermediário e intérprete de Libras
Entrevistado5	F	42	Sistemas de informação; Pedagogia; Letras Libras	Pós-graduação em tradução e interpretação; Mestrado em educação; Cursos: básico, intermediário, avançado e intérprete de Libras
Entrevistado6	F	37	Licenciatura e Bacharel em Ciências Sociais; e Pedagogia	Cursos: básico, intermediário, avançado e intérprete de Libras; Pós-graduação em Libras
Entrevistado7	M	38	Pedagogia	Cursos: básico, intermediário e intérprete de Libras; Pós-graduação em tradução e interpretação e ensino da Língua Brasileira de Sinais
Entrevistado8	F	28	Letras Libras	Cursos: básico, intermediário e intérprete de Libras e pós-graduação em Libras
Entrevistado9	F	30	Letras Português e Letras Libras	Cursos: básico, intermediário e intérprete de Libras; Pós-graduação em educação de surdos; Mestrado em educação
Entrevistado10	M	32	Letras Libras	Cursos: básico, intermediário e intérprete de Libras; Pós-graduação em Libras

Fonte: Dados da pesquisa.

As formações dos professores são diversas, porém é notável que elas se direcionam para o ensino de Libras, entretanto são parcialmente habilitados para o ensino do Português como L2, pois precisam buscar, além de suas formações, os conhecimentos necessários para alcançarem essa prática, vale ressaltar que todos, exceto o Entrevistado8, já tiveram experiência como intérpretes de Libras.

Dessa maneira, como colocado por Guedes (2018), apesar da formação inicial ser o foco, é preciso que o professor tenha uma formação contínua e permanente, para conseguir atender os desafios que surgem na sala de aula.

Quanto à formação do professor de Libras, Gesser (2012) destaca que são importantes algumas abordagens: (a) ensino centrado no aprendiz, no qual o foco de ensino está nas necessidades de aprendizagem do aluno; (b) aprendizagem cooperativa, que permite a maior participação entre os alunos e o professor; (c)

aprendizagem interativa, consistindo na interação dos alunos com atividades em dupla ou grupos; (d) educação da língua como um todo, ensinar a língua não por partes isoladas, mas na totalidade, usando contextos reais; (e) educação centrada no conteúdo, se baseia nos ensinamentos de acordo com os conteúdos da disciplina; e (f) a aprendizagem baseada em tarefas, pela qual a aprendizagem será focada não apenas na gramática ou no vocabulário, mas sim em atividades de situações criadas que precisem de comunicações.

É destacado por Albres (2016) que, a formação do professor de Libras tem muitas carências quanto ao ensino. De acordo com a autora, as aulas se baseiam nos conhecimentos do professor e que é importante que ele tenha apropriação dos aspectos específicos da língua, e também tenha metodologia e didática para conseguir ensinar de forma mais eficaz.

Nesse sentido, prosseguido o questionamento, o Entrevistado4 respondeu que:

Os componentes curriculares obrigatórios são básicos, com vocabulário de Libras resumido. Servem mais para proporcionar uma noção do que se trata e, às vezes, para um primeiro contato com a Língua de Sinais. No entanto, não são suficientes para adquirir habilidade na educação de surdos. São necessários muitos estudos adicionais, cursos de aperfeiçoamento, pós-graduação na área e muita prática. Há um foco excessivo nos sinais em Libras, faltando um estudo mais aprofundado sobre a comunidade surda e suas necessidades, especialmente as dificuldades relacionadas a adaptações curriculares e estratégias de ensino (Entrevistado4).

É preciso de ir além do básico na formação de educadores de surdos, dada a necessidade da compreensão aprofundada da Língua de Sinais e, crucialmente, da comunidade surda, destacando as *nuances* que vão além do simples domínio do vocabulário em Libras. A educação efetiva de surdos requer uma abordagem mais abrangente, que inclua estudos aprofundados, aprimoramento contínuo e uma compreensão holística das necessidades e desafios enfrentados pela comunidade surda (Stumpf; Quadros *et al.*, 2018).

O Entrevistado5 dispôs que durante a graduação em Letras Libras, há na grade curricular a disciplina de Português como Segunda Língua, pois, conforme Avelar e Freitas, (2016), a aquisição de proficiência na Língua Portuguesa desempenha um papel fundamental na formação acadêmica dos estudantes Surdos que buscam ampliar seus horizontes de conhecimento. Isso ocorre devido à maneira como a estrutura da LP contribui para o desenvolvimento das habilidades de escrita e

leitura, permitindo-lhes repensar e aprimorar esses processos.

O entrevistado6 fez cursos de Libras em nível básico, intermediário, avançado e de intérprete, além de pós-graduação em Libras, de modo a complementar sua formação inicial em Ciências Sociais e Pedagogia.

Fiz cursos de Libras: básico, intermediário, avançados e intérprete educacional no CAS, também tenho pós-graduação em Libras já que eu precisava de uma complementação para poder interpretar e agora pra ser professor bilíngue (Entrevistado6).

O Entrevistado7 possui graduação em Pedagogia com pós-graduação em tradução e interpretação no ensino da Libras, complemento profissional que o habilitou para o ensino dessa língua.

Apesar de não discorrer acerca de cursos posteriores de formação continuada, o Entrevistado8 demonstrou possuir graduação em Letras Libras.

O Entrevistado9 possui formação em Letras Português, em Letras Libras, Mestrado em Educação e, ainda, especialização em Educação de Surdos. Sobre os componentes curriculares trabalhados na formação que o habilitou a ensinar a Libras e o Português escrito como língua segunda (segundo questionamento), o entrevistado mencionou a sequência de seis disciplinas voltadas para a Libras e ainda duas disciplinas posteriores como foco no ensino da Língua de Sinais.

Além disso, afirmou ter cursado duas disciplinas sobre o ensino do Português como língua segunda. O Entrevistado10 comentou que:

Na minha formação tive apenas duas disciplinas de ensino de português como L2, e algumas de ensino de Libras, porém minha formação só me habilita para ensinar do ensino fundamental II em diante, nada de ensino infantil (Entrevistado10).

Vale ressaltar que ele possui formação inicial em Letras Libras e pós-graduação em Libras, no entanto, sublinha que sua formação só o habilita para ensinar no Ensino Fundamental (anos finais) em diante, não podendo atuar na Educação Infantil.

Quanto à grade curricular, informou que teve apenas duas disciplinas voltadas para o ensino de Português como língua segunda, e algumas com foco no ensino de Libras.

5.2 PREPARAÇÃO PARA OS PROFESSORES

Com o intuito de investigar como foi a preparação dos profissionais, o trabalho e quais estratégias que utilizadas por eles, foram feitas três perguntas que serão exploradas nesta seção.

A primeira pergunta foi: A formação continuada ajuda no desenvolvimento de estratégias que facilitem as aulas, como? A segunda foi para saber com que frequência acontecem as formações e como elas são.

As opiniões que foram expostas pelos participantes foram divergentes em alguns aspectos. Entretanto, foi unânime a afirmação de que eles acham importante a formação continuada como forma de aprender novas estratégias de ensino, assim como para ter trocas de experiências com outros profissionais.

O Entrevistado¹ relatou que as trocas de experiências são enriquecedoras. Destacou ainda que a troca com os colegas e, sobretudo, com os formadores também são importantes, haja vista que são profissionais aptos a apontar alternativas de metodologias e didáticas para que possam ter melhor desempenho no desenvolvimento do trabalho. Logo, pode-se destacar os ideais pedagógicos de Freire (2011) e Piaget (2010), os quais enfatizam o uso de metodologias ativas de ensino, a interação entre discentes e objetos de estudo; a formação continuada dentre outras.

Entretanto, de acordo com o Entrevistado³, que concorda que essas formações são importantes, mas que aquelas que participou no decorrer do ano não são condizentes com a realidade enfrentada em sala de aula. As formações precisam de adequação à realidade enfrentada.

A formação continuada ajuda e habilita os profissionais para ter um melhor entendimento da sala de aula, como menciona o Entrevistado². Ele também cita que a última formação da qual participou, o tema foi músicas infantis, mas que para seu aluno não é algo utilizado, já que ele está no primeiro ano do ensino fundamental. O participante também ressalta que tem dificuldades com as formações, mas que tenta utilizar estratégias dos colegas para fazer com que o aluno aprenda a Libras e o Português.

É importante salientar, como colocado por Araújo e Ribeiro (2018), que a formação docente tem a condição de facilitar o processo de aprendizagem para o aluno, e que esse processo se torna ainda mais relevante ao se tratar de alunos surdos, pois será necessário capacitar esses professores a aprenderem o processo

de ensino bilíngue que atenda às especificidades do aluno surdo.

Com relação à frequência das formações, elas ocorrem de maneira esporádica, uma vez ao mês ou de três em três meses, a depender da Secretaria de Educação. Geralmente, são mostradas dinâmicas, como ferramentas para atrair a atenção do aluno e também envolver as outras crianças, com o objetivo de estabelecer um ambiente de aprendizado para todos. Também ressaltaram que existem formações mais gerais sobre outras deficiências e também cursos de primeiros socorros com os bombeiros.

Consonante com Oliveira (2015), a formação do professor e a didática que ele estabelecerá é algo contínuo, que vai acontecendo na relação entre professor e aluno, no ensino aprendizagem. Ainda, com relação à formação do professor, Macedo (2020) expõe que esse profissional precisa estar completamente envolvido nas perspectivas pedagógicas e também na capacitação multimodal, entendida por ele como um conhecimento que engloba os campos pedagógicos e multilinguísticos.

No que se refere à descrição do trabalho deles, como explicado nas atribuições, os professores acompanham a criança surda na sala, ajudando a realizar as atividades. Os entrevistados relataram que auxiliam as crianças na aquisição da Libras, enquanto elas estudam no pré e primeiro ano, e já tentam tratar sobre as noções básicas do Português escrito, como o alfabeto e a escrita do nome deles. É importante destacar que eles utilizam o conteúdo das aulas do professor regente para ensinar a Libras, como relatado.

De acordo com o Mec (2021), a sua proposta curricular para o ensino de Libras e de Português como L2 tem como objetivo que o currículo escolar seja elaborado como uma proposta bilíngue, visual, funcional, contextualizada, autêntica, intercultural, dialógica, multissemiótica e contrastiva. Dessa forma, ela poderá atender o objetivo geral que é o de incluir o aluno surdo e que ele tenha o melhor desempenho possível e consiga se desenvolver com mais facilidade.

O Entrevistado⁴ afirmou que as formações continuadas são muito produtivas e que acontecem sempre no intervalo de dois a três meses, sendo notória que a percepção desse entrevistado é interligada ao conceito e objetivo dessas formações que, conforme o Ministério da Educação, tem por objetivo proporcionar atualização, aprimoramento e desenvolvimento contínuo das habilidades e conhecimentos de profissionais em uma determinada área. Ela visa garantir que os profissionais estejam atualizados com as últimas tendências, inovações e mudanças em seu campo de

atuação (Brasil, 2020).

No que concerne ao seu trabalho, o entrevistado compartilhou que trabalha diretamente com alunos surdos em salas de aula regulares, desempenhando um papel crucial ao auxiliar no aprendizado dos conteúdos curriculares e da Libras. Ele destacou o compromisso em promover a comunicação eficaz entre alunos surdos, professores e membros da comunidade escolar, não apenas na sala de aula, mas também em outros ambientes da escola. A ênfase de seu discurso está na promoção da acessibilidade e inclusão por meio da Libras, bem como no uso de recursos pedagógicos e materiais adaptados para atender às necessidades específicas desse público, concepção corroborada pelo Ministério da Educação (Brasil, 2015).

Nesse sentido, o Entrevistado5, quando questionado sobre essas variáveis, respondeu o que segue:

A formação continuada é uma ferramenta primordial a favor do professor. Muitas vezes dentro das formações são abordados temas que nunca permearam a vivência deste professor. Outras vezes o professor só precisa de uma orientação e tende a recebê-la nestes momentos de aprendizado. Tais formações continuadas acontecem rotineiramente. Geralmente ocorrem bimestralmente. Elas acontecem no turno em que você está contratado. E geralmente as temáticas são direcionadas para situações do cotidiano. Por exemplo, confecção para adaptação de materiais, ensino de ferramentas que viabilizem o trabalho em sala de aula, etc (Entrevistado5).

É fundamental que os professores envolvidos na formação continuada tenham a oportunidade de vivenciar experiências inovadoras, pois isso enriquece sua bagagem de conhecimento e os capacita a enfrentar desafios de maneira mais eficaz. Essas novas vivências proporcionam novos direcionamentos, incentivam a criatividade e permitem a adaptação a abordagens pedagógicas inovadoras, resultando em uma formação continuada mais eficaz e melhor preparação para atender às necessidades dos alunos em constante evolução (Rodrigues *et al.*, 2017).

Já no que concerne ao seu trabalho, o Entrevistado5 alegou que consiste em acompanhar o aluno surdo em sala de aula, sempre trabalhando em parceria com o professor regente.

Da mesma forma, o Entrevistado6 se aproxima da compreensão segundo a qual a formação continuada favorece o trabalho docente no que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias relativas ao *como* trabalhar com os alunos, levando em consideração sua atuação enquanto professor de Libras como primeira língua em sala de aula regular. Quanto a isso, o entrevistado explica que os professores

ministram suas aulas em Português, ao passo que ele apresenta as imagens junto com os sinais para os alunos surdos. Em sua experiência, os professores bilíngues participam de formações com práticas e temas específicos pelo menos quatro vezes ao ano.

Desse modo, essa abordagem ilustra a importância de investir na capacitação contínua dos professores, uma vez que, conforme Carvalho (2015), essa é uma via direta para melhorar a educação inclusiva e garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de atingir seu potencial máximo.

O Entrevistado7 entende a formação continuada, implementada rotineiramente, como um processo que possibilita novos conhecimentos e aprendizados, e sublinha a importância da produção de materiais que beneficiem a metodologia de ensino relativa aos alunos que têm o Português como segunda língua. Em suas palavras:

O trabalho era desenvolvido em sala de aula regular com uma aluna surda, utilizando atividades visuais que possibilitassem tanto o aprendizado do Português como da Língua de Sinais, que era o objetivo principal. O trabalho era feito de maneira concomitante ao desenvolvido com os demais alunos, ouvintes, sendo feitas adaptações ao conteúdo que a professora ministrava (Entrevistado7).

A integração da aluna surda em sala de aula regular, com ajustes no conteúdo, demonstra um compromisso com a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas necessidades. Sabendo disso, a formação continuada pode levar a práticas mais inclusivas e eficazes no ensino, beneficiando tanto os alunos surdos quanto os ouvintes (Silva, 2022).

Quando questionado sobre as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento de suas aulas, o Entrevistado8 reforçou a importância desse processo refletindo sobre dois fatores-chave: a atualização e o aperfeiçoamento da profissão docente. Ela afirma participar das formações que abordam temas e materiais dos quais necessita no dia a dia para facilitar o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo.

Enfatiza-se a relevância inegável da formação continuada no contexto do ensino, realçando esses dois fatores cruciais: a atualização e o aperfeiçoamento da profissão docente (Rosa, 2017). Sua dedicação em participar semanalmente do planejamento demonstra o compromisso sólido com a busca constante de

conhecimento e habilidades necessárias para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, percebe-se que a formação continuada pode impactar positivamente na prática pedagógica, beneficiando tanto os alunos surdos quanto os ouvintes e enriquecendo a experiência educacional em sua totalidade (Baiense *et al.*, 2023).

Em conformidade com a compreensão de formação continuada apresentada nesta seção, o Entrevistado9 acredita que se trata de um recurso de extrema relevância como momento de partilha entre colegas, mas principalmente tendo em vista que a formação inicial disponibilizada na graduação não oferece todo o preparo necessário. Dessa forma, o Entrevistado9 enfatiza a necessidade de os professores darem sequência aos estudos que auxiliam no ensino do Português como segunda língua, bem como no próprio ensino da Língua de Sinais, de modo a atender o aluno surdo.

Destaca-se a importância da formação continuada como uma oportunidade valiosa para a troca de experiências entre colegas e como um complemento necessário à formação inicial (Rodrigues *et al.*, 2017). Sua ênfase na ideia de que a graduação por si só não proporciona o preparo adequado é um ponto válido, uma vez que a educação em sala de aula está em constante evolução, e os desafios enfrentados pelos professores exigem uma aprendizagem contínua.

Com relação ao seu trabalho como docente bilíngue, o Entrevistado9 relata que também atua de forma conjunta com o professor da sala de aula regular. Como menciona, suas atividades envolvem a tradução e a interpretação, começando por gestos e sinais mais simples, até o aluno internalizar que aquele sinal possui um significado. Além disso, faz parte de suas atribuições a produção do material didático a ser utilizado, embora não seja possível produzir materiais diferentes para todas as aulas.

Por fim, o Entrevistado10 declara que:

as formações nos salva, porque eu não sabia o que fazer, então ela possibilita que consigamos desenvolver melhor o trabalho e ir aprendendo na prática com o aluno e também com a troca de experiências com os demais professores (Entrevistado10).

Em suas palavras, as formações das quais participou ocorreram, em média,

duas vezes ao ano e foram voltadas à adaptação de materiais, no entanto, também abordaram outras questões pertinentes à formação do professor como o autismo e até mesmo como agir em situações de primeiros socorros.

No que diz respeito ao seu trabalho em sala de aula, o Entrevistado¹⁰ esclarece que acompanha os alunos surdos em sala de aula ao mesmo tempo em que os ensina Libras, porque “o aluno não tem nenhuma língua e precisa de uma base linguística, no caso a Libras para que possa aprender então o Português escrito”.

A abordagem de acompanhar os alunos surdos em sala de aula enquanto ensina Libras é uma prática pedagógica valiosa, proporcionando aos alunos uma base linguística fundamental para a aprendizagem do Português escrito. Isso destaca a importância da Língua de Sinais no processo educacional de alunos surdos, fornecendo-lhes uma ferramenta crucial para a comunicação e o desenvolvimento linguístico.

Nesse sentido, sabe-se que um dos desafios mais significativos no âmbito da inclusão escolar é assegurar o acesso contínuo e a permanência de alunos surdos nas salas de aula do ensino regular. Isso requer um ambiente educacional que seja adequadamente adaptado para atender às necessidades individuais de cada aluno, com atenção especial ao seu desenvolvimento abrangente. Isso envolve não apenas a acessibilidade física, mas também a consideração dos aspectos sociais e acadêmicos, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprendizado e crescimento (Marilene; Meyer, 2016).

5.3 PLANEJAMENTO DAS AULAS

Nesta seção são exploradas as respostas dos professores com relação às seguintes questões: Como acontece o planejamento das aulas? Qual a frequência? Você adapta materiais? Como é este processo? Como é o envolvimento dos demais profissionais e alunos com a criança surda?

De acordo com as respostas, os entrevistados expressaram que deveriam participar dos planejamentos, porém como possuem outros vínculos de trabalho, não conseguem estar presentes nessas ocasiões. A frequência dos planejamentos ocorre geralmente uma vez por semana, no contraturno das aulas.

Sobre a adaptação de materiais, eles o fazem de acordo com as aulas, procurando sempre por suporte de imagens para ilustrar os conteúdos que a criança

precisa aprender, além de tentar diferentes formas de explicar o significado da imagem, a fim de que ela aprenda o respectivo sinal em Libras.

Com relação ao envolvimento dos demais profissionais da escola com a criança surda, é perceptível que há uma disparidade entre os ambientes em que trabalham. Enquanto uns se preocupam com a interação da criança com as demais e respeitam sua língua, um dos entrevistados não inclui o aluno como deveria e o trata como se fosse responsabilidade inteiramente do professor bilíngue.

Pelas falas registradas, podemos perceber que é muito importante a utilização de imagens para ensinar o sinal e significado para essas crianças, como já discorrido por Quadros e Schmiedt (2006) no referencial teórico desta dissertação. É importante que as crianças tenham uma base linguística (a Libras) e, para que isso se constitua, precisa-se de estratégias para que o surdo aprenda a Língua de Sinais para então ser inserido no ambiente do Português escrito. Essas estratégias de ensino, como mencionadas, são a utilização de imagens, vídeos e objetos que auxiliem o aluno a entender o significado e aprender o sinal.

É sempre importante frisar o que foi mencionado no referencial, que para o ensino de Libras é imprescindível a utilização de recursos visuais. De acordo com Nascimento (2020), a utilização de imagens proporciona ao aluno surdo mais oportunidades de reflexão, de conhecimento e do próprio desenvolvimento interativo da criança.

É apontado também por Silva (2020), a importância desses materiais visuais para o letramento dos alunos surdos, para aprender a Libras e o Português. A autora destaca que podem ser utilizadas várias formas de adaptação de materiais como: imagens, colagens, vídeos, encenações e etc., e que tais recursos facilitam o processo de ensino aprendizagem e a própria inclusão educacional do aluno. Nascimento (2020) salienta que o professor que se utilizar de estratégias, oportunizará ao aluno mais independência para interações e diálogos.

Em colaboração com o professor da sala de aula e a coordenação pedagógica, realizamos reuniões semanais após o término das aulas para discutir e implementar as adaptações necessárias para os alunos surdos. Reconhecemos que a verdadeira inclusão requer uma mudança prática por parte dos professores, pois o processo de aprendizado para alunos surdos difere daqueles que ouvem. Nesse sentido, promovo adaptações razoáveis, especialmente em materiais visuais e concretos, que atendem à necessidade visual dos alunos surdos. Essas adaptações são personalizadas de acordo com o conteúdo da sala de aula, abrangendo tópicos como o nome, alfabeto, números, entre outros. Na escola, os funcionários e alunos se esforçam para

interagir de forma inclusiva com os alunos surdos. Além disso, as oficinas de Libras realizadas na sala de aula com a turma têm sido uma ferramenta valiosa, proporcionando a todos a oportunidade de aprender sinais em Libras para uma comunicação mais eficaz com os alunos surdos (Entrevistado4).

Sendo assim, é notório que a atuação descrita reflete uma abordagem prática e efetiva para a inclusão de alunos surdos no ambiente escolar. A colaboração entre professores e a coordenação pedagógica, aliada à realização de reuniões semanais para a discussão de adaptações, demonstra um compromisso contínuo com a promoção da inclusão educacional. O reconhecimento da necessidade de uma mudança prática por parte dos professores evidencia a compreensão profunda da natureza única do processo de aprendizado para alunos surdos.

A personalização das adaptações, especialmente em materiais visuais e concretos, mostra uma abordagem sensível às necessidades específicas desses alunos. Além disso, a iniciativa de envolver funcionários e alunos na interação inclusiva com os alunos surdos e realizar oficinas de Libras na sala de aula demonstra um esforço coletivo para criar um ambiente verdadeiramente inclusivo. Essa prática não apenas atende às necessidades individuais dos alunos surdos, mas também enriquece a experiência educacional de toda a comunidade escolar, promovendo, conforme Vilaronga (2014), uma cultura de respeito, compreensão e colaboração.

Sobre o planejamento das aulas, o Entrevistado5 pontuou que ele ocorre de forma semanal, em colaboração com os professores regentes, sendo que, posteriormente, as atividades planejadas são compartilhadas com o professor de Libras, seguido da análise do material. Quando necessário, são efetuadas adaptações, seja no formato de vídeo, na folha de papel ou no caderno, sempre com o foco central no melhor interesse do aprendizado da criança.

A importância da adaptação de materiais para surdos é indiscutível no contexto educacional inclusivo. Essas adaptações desempenham um papel fundamental na quebra de barreiras linguísticas e no fornecimento de acesso equitativo ao conhecimento para estudantes surdos. Ao adaptar materiais de ensino, como textos, recursos audiovisuais e atividades, para a Língua de Sinais e outras modalidades de comunicação utilizadas pela comunidade surda, as escolas e professores garantem que esses alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado que seus colegas ouvintes (Costa, 2017).

Sobre o envolvimento da comunidade escolar com a criança surda, o

Entrevistado5 considera que ele foi integral, tendo em vista que houve um envolvimento de estudantes, direção e dos demais profissionais da escola, como porteiro e demais funcionários. Sabendo disso, é importante pontuar que a inclusão de pessoas surdas na escola tem impactos profundos e positivos, tanto para os alunos surdos quanto para a comunidade escolar. Ela promove a diversidade, a sensibilização e a compreensão da cultura e Língua de Sinais, contribuindo para a quebra de barreiras de comunicação e para o respeito à diferença (Oliveira *et al.*, 2022).

O Entrevistado6 afirma que o planejamento das aulas ocorre em conjunto com os professores, os coordenadores, os mediadores e os professores bilíngues, semanalmente. No quesito relacionado à adaptação de materiais, ele respondeu que esse processo ocorre a partir dos assuntos ministrados em sala de aula. A exemplo disso, o entrevistado explicita que vai apresentando imagens e sinais com base em um texto que está sendo lido pela professora ou por algum colega. Na sua opinião, tanto a professora quanto os demais alunos se esforçam para interagir com o aluno surdo, mesmo assim, ele sente falta de mais empatia.

Essa falta de empatia, comumente, resulta de preconceito. O preconceito persiste devido às concepções, ideias previamente estabelecidas e, especialmente, à idealização do que é considerado socialmente aceitável dentro dos padrões de normalidade, influenciados pelas construções sociais. A educação desempenha um papel coadjuvante na formação do preconceito, uma vez que contribui para a construção social e perpetuação de comportamentos discriminatórios, o que é eticamente condenável (Sanca, 2019).

O Entrevistado7 descreve o ato de planejar como uma atividade conjunta entre todos os professores, para a qual definia-se, semanalmente, a rotina e as atividades relativa ao ensino-aprendizagem da Língua de Sinais. Com relação às adaptações dos materiais para o atendimento dos alunos surdos, ele admitiu que eram feitas quando necessárias, também levando em consideração o que estava sendo trabalhado com os alunos ouvintes. Conforme o seu relato, os professores e alunos procuravam se comunicar, minimamente, com os alunos surdos baseados nos conhecimentos que adquiriram com o projeto “Caminhos para o bilinguismo”, implementado na escola. O entrevistado se mostrou bastante positivo em relação aos resultados desse projeto, tendo em vista que, mesmo possuindo algumas limitações em razão da idade e da aprendizagem, os alunos se interessaram e conseguiram

interagir, aos poucos, com os alunos surdos.

Essa entrevistada salienta uma positividade em saber e perceber que os alunos verbalizados se comunicam e interagem com os educandos surdos. Nesse sentido, é fundamental destacar que, conforme a teoria de Vygotsky (1997), o desenvolvimento dos alunos depende da interação. Isso se aplica igualmente aos alunos surdos, que também devem estabelecer relações com colegas sem deficiência, uma vez que é por meio dessas interações que seu desenvolvimento pode ocorrer.

O Entrevistado⁸ informa que apesar das rodas de conversas que aconteceram nas ocasiões das formações, as aulas são planejadas individualmente. Em seu caso, ele desenvolve planos de ensino semestrais, atualizando-os quando necessário. Quanto aos materiais, o entrevistado busca adaptá-los para dar suporte aos alunos surdos, mas também utiliza a Língua de Sinais em sala de aula como um recurso a mais na absorção das aprendizagens. Além disso, também menciona a confecção de materiais baseados nos temas que estão sendo/serão trabalhados.

O entrevistado explica que na escola em que atua, o acompanhamento dos demais profissionais é mínimo, enquanto as crianças costumam interagir com mais intensidade, inclusive por meio de alguns sinais. Segundo ele, até mesmo a professora regente prefere deixar o profissional bilíngue por conta própria, de modo que sente falta de um trabalho mais unido.

Afinal, é na escola que o indivíduo percebe que o conhecimento é fundamental para o êxito. Nesse sentido, a escola desempenha um papel crucial na formação abrangente das pessoas. Ela representa um ambiente de aprendizado, diversidade e intercâmbio de saberes (Oliveira *et al.*, 2022).

Em contrapartida, o Entrevistado⁹ esclarece que acompanha e divide as responsabilidades do planejamento com o professor regente, uma vez que é ele quem ensina o conteúdo principal. Desse modo, o entrevistado auxilia no sentido de sugerir conteúdos e materiais mais acessíveis aos alunos surdos, mais visuais, de acordo com a sua experiência na área. Atuam lado a lado, assim, os materiais e atividades são naturalmente adaptados. Ademais, o entrevistado comentou o uso do celular como recurso adicional, podendo sempre apresentar vídeos para o aluno acompanhado.

Sabe-se que o uso do celular tem se revelado uma ferramenta valiosa para auxiliar os alunos surdos na escola. Com aplicativos e recursos de acessibilidade disponíveis, os estudantes podem acessar informações em tempo real, comunicar-se

por meio de mensagens de texto e videochamadas em Língua de Sinais, e até mesmo utilizar aplicativos de tradução de texto para voz e vice-versa. Além disso, os celulares permitem que os alunos acessem recursos educacionais específicos, como dicionários de Libras, aplicativos de aprendizado de idiomas e materiais de estudo interativos. Dessa forma, os dispositivos móveis proporcionam uma maneira mais inclusiva e eficaz de aprendizado, contribuindo para a igualdade de oportunidades educacionais para os alunos surdos (Muniz; Rocha, 2023).

Nessa linha, o Entrevistado9 considera a escola em que trabalha bastante inclusiva, pois além da parceria professor regente/professor bilíngue supracitada, são instituídos, ainda, projetos como o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em Libras, que possibilitam o contato maior entre os alunos. Os integrantes do Pibid, por exemplo, ainda não dominam a Língua de Sinais, mas estão continuamente tentando manter a comunicação com os alunos surdos.

No que diz respeito às aulas, o Entrevistado10 respondeu que são planejadas quinzenalmente, em parceria com os professores regentes, elaborando materiais com muitas imagens e desenhos, sempre coloridos. A partir disso, o professor bilíngue comenta que incentiva os alunos a ver e repetir os sinais, de maneira a internalizá-los. No tocante à escola, de forma mais geral, a descreve como inclusiva, uma vez que promove projetos e oficinas de Libras, dos quais participam tanto os alunos quanto os profissionais da educação, que se comunicam com os alunos surdos por meio de sinais básicos, por enquanto.

É preciso pontuar a necessidade de comunicação mais avançada para com os estudantes surdos, pois a Educação Inclusiva, desde o início, desempenha um papel fundamental na garantia de que todas as crianças tenham acesso à educação e à oportunidade de alcançar níveis apropriados de aprendizado. Durante muitos anos, crianças com deficiência auditiva frequentavam escolas em salas separadas, uma vez que se acreditava que isso proporcionaria um ambiente mais propício ao aprendizado das crianças consideradas "normais" (Oliveira *et al.*, 2022).

5.4 DIFICULDADES/DESAFIOS

Os desafios enfrentados pelos professores no que tange ao ensino de Libras e de LPSL são bem variados, de acordo com as explicações dos participantes. O Entrevistado1 conta que sua maior dificuldade é a insegurança, por não ser nativo na

língua, tem medo de repassar vícios linguísticos ao aluno e, no que se refere ao ensino do Português como L2, a maior dificuldade são os verbos quanto ao tempo, aos modos e às formas.

O Entrevistado² cita que seus desafios são inúmeros, pois seu aluno possui múltiplas deficiências com autismo e hiperatividade. O entrevistado conta que o maior desafio de ensinar esse aluno é que ele foi muito resistente no começo, não queria aprender, nem ficar em sala de aula, além de chorar muito, com isso os pais queriam tirá-lo da escola, porém aos poucos ele começou a interessar pela Língua de Sinais e aprendeu o alfabeto manual dentre outros sinais soltos. O participante comentou que o aluno está até o momento apresentando um bom desenvolvimento, apesar da lentidão no progresso.

De acordo com Dizeu e Caparoli (2005), quando uma pessoa adquire uma língua natural ela é capaz de se desenvolver melhor, sobretudo quando se é adquirida nos anos iniciais, entretanto se for adquirida atrasada o sujeito terá mais dificuldades em adquirir a L2 escrita, no caso o Português. Com isso podemos concluir que, apesar da resistência do aluno, ao começar a aprender sua L1 ele também começou a apresentar melhor desenvolvimento social.

É importante enfatizar que o aluno surdo não é responsabilidade do professor bilíngue ou do professor regente, sobretudo, ele é um aluno da escola. Com isso podemos evidenciar a posição de Sales (2004), quando pondera que o próprio ambiente e as interações nele ajuda na construção do ser humano e, com isso, o aluno não se limitará, podendo atribuir significado e sentido ao que aprende através do meio em que está inserido.

Em resposta à pergunta, o Entrevistado³ explica que o maior desafio é fazer com que a criança queira sinalizar, já o Português como ela ainda está no pré não começou, mas que já sabe escrever o nome dela. Com isso, podemos destacar o que Quadros e Schmiedt (2006) definem como níveis de aprendizagem pré-estabelecidos, em que o educando precisará aprender primeiramente o sinal de coisas concretas relacionadas à própria criança, para poder ir avançando nos demais níveis, até chegar na palavra escrita e fazer a associação da palavra-sinal-objeto.

Outro desafio apontado pelos participantes foi explicar que, algumas vezes, eles fazem barulhos que causam estranheza e riso dos colegas. Ou então explicar barulhos externos, então eles precisam esclarecer o que está acontecendo e também explicar aos alunos ouvintes que é comum ser daquela forma e que cada um tem suas

especificidades e suas diferenças.

É notável que o profissional precisa se “desdobrar” para ensinar essas crianças, principalmente quando acontece algo atípico. É necessário muita dedicação e paciência, visto que os desafios são diversos. É importante destacar que, como apontado por Pereira (2014), além de ensinar a Libras e o LPSL faz-se necessário incluir o aluno na rotina, fazer com que os demais alunos e profissionais o envolvam também e mostrar que, mesmo sendo surdo, ele é capaz de fazer as mesmas atividades que o ouvinte. É preciso incluí-lo, pois, a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento do aluno surdo, principalmente na aquisição da sua L1.

Quanto a essa variável, pelo Entrevistado4 foram mencionados desafios no ensino de Libras para alunos surdos, destacando-se a resistência por parte deles em aceitar a Língua de Sinais, muitas vezes devido ao desejo de se igualar aos colegas ouvintes, o que poderia prejudicar o aprendizado do Português.

A presença de outras deficiências, como autismo ou TDAH, foi apontada como demandando estratégias específicas para o desenvolvimento. Foi observada a falta de conhecimento em Libras por parte dos professores e a influência familiar, que, segundo mencionado, poderia resultar em tratamento piedoso, impactando no desempenho escolar. Destacou-se a importância de estimular o interesse dos alunos, aliado a uma formação acadêmica mais sólida em Libras.

O cenário descrito ressalta um desafio significativo na educação: a falta de conhecimento em Libras por parte dos professores. Conforme Lacerda (2006), a Linguagem Brasileira de Sinais é crucial para a inclusão efetiva de estudantes surdos, e a ausência desse domínio pode criar barreiras no processo educacional.

Segundo o Entrevistado5, enfrentar desafios de grande magnitude é inerente a essa jornada. O ensino de uma nova língua é uma tarefa árdua que demanda estudo, preparo e a desconstrução de preconceções, sejam linguísticas, conceituais ou ideológicas. A dedicação é imperativa. Surpreendentemente, o maior desafio não reside necessariamente no aluno, mas sim no seu contexto. Transformar uma escola para que ela abrace a Língua de Sinais é uma tarefa complexa. Confortar as famílias em relação ao aprendizado de suas crianças surdas também traz obstáculos. É por isso que afirmo enfaticamente que o maior desafio ao trabalhar com uma criança surda é guiá-la através do universo que a cerca.

Essa fala do Entrevistado5 expressa uma visão realista dos desafios enfrentados no ensino e inclusão de crianças surdas. A ênfase na necessidade de

preparo, dedicação e desconstrução de concepções é fundamental para o sucesso nesse campo, pois demonstra o compromisso necessário para criar um ambiente inclusivo e eficaz. Além disso, a menção de que o maior desafio reside no contexto ao redor do aluno surdo é muito pertinente, pois reconhece que a inclusão não diz respeito apenas ao desempenho acadêmico do aluno, mas à criação de um ambiente favorável ao aprendizado.

Nesse quesito, o Entrevistado⁶ menciona a dificuldade de manter a atenção dos alunos surdos no que está sendo proposto na aula, bem como nos sinais da Libras. Além disso, destaca a ausência de um dicionário de Língua de Sinais, que poderia ser muito útil na aquisição da língua.

A importância dos sinais na aprendizagem de alunos surdos é inquestionável. A Língua de Sinais, como a Libras (Língua Brasileira de Sinais), é a principal ferramenta de comunicação para essa comunidade, desempenhando um papel vital na sua inclusão e desenvolvimento educacional. Por meio dos sinais, os alunos surdos têm a oportunidade de adquirir conhecimento, expressar suas ideias e interagir com o mundo ao seu redor. Além disso, os sinais proporcionam uma base linguística sólida, que é essencial para a aquisição do Português escrito e falado. Portanto, os sinais não são apenas uma forma de comunicação, mas também um elemento fundamental para garantir que os alunos surdos tenham acesso igualitário à educação e possam desenvolver todo o seu potencial acadêmico e social (Marilene; Meyer, 2016).

Quanto aos desafios que precisou enfrentar em sua atuação como professor bilíngue, o Entrevistado⁷ lembra que além da surdez, a aluna que acompanhava também era autista, o que dificultava ainda mais o foco e a concentração da criança com relação aos conteúdos, tanto da Libras como do Português como língua segunda. Não obstante, afirma que conquistar a confiança da aluna também se mostrou um grande desafio para ele. Foram necessários alguns meses de desenvolvimento e adaptação para que ela começasse a interagir, processo este interrompido várias vezes por problemas de saúde que a impediam de frequentar as aulas.

A educação de crianças surdas com autismo apresenta desafios adicionais que requerem abordagens específicas e adaptadas. Ambas as condições são complexas e únicas, e quando coexistem, é crucial considerar a individualidade de cada criança. Um dos desafios principais reside na comunicação, pois as crianças com autismo podem ter dificuldades em interagir e se expressar. Isso torna o uso da Língua de Sinais e outras estratégias de comunicação ainda mais essenciais

(Salvador *et al.*, 2022).

Além da própria aceitação dos pais, o Entrevistado⁸ concebe a falta de envolvimento e interação dos demais profissionais como um grande desafio para o ensino da Libras, pois são poucos os que se interessam em aprender e divulgar a LS. Com relação aos desafios que estão diretamente ligados aos alunos surdos, “o maior desafio é que o aluno surdo não tem apenas a deficiência auditiva, em sua maioria, os alunos surdos são atípicos, isto é, possuem outras deficiências, as quais demandam sempre novas estratégias”.

A referida fala recai sobre o assunto anterior que é a questão de muitas vezes a criança apresentar outras deficiências, como autismo, por exemplo, no entanto a evolução da tecnologia cria os dispositivos e as ferramentas que abrem novos caminhos na área da educação, principalmente em situações especiais de aprendizagem. Por outro lado, recursos pedagógicos adaptados têm facilitado o aprendizado dos alunos com necessidades especiais, como por exemplo: quebra-cabeça, jogos de numerais em madeira, cadernos com recursos visuais, atividades que são de fácil execução e podem favorecer o desempenho das atividades propostas; e outros recursos que o professor pode criar, a partir das necessidades dos estudantes (Rocha, 2016).

O Entrevistado⁹, por sua vez, encontra na falta de apoio da família o desafio mais significativo para o processo de ensino-aprendizagem da Libras e do Português como língua segunda. Sente que o trabalho realizado na escola seria mais efetivo com o incentivo familiar no que concerne às atividades de casa, à leitura e à prática dos sinais. Além disso, aponta que o preparo da família em Libras seria muito benéfico para o aluno, de modo que este pudesse ter contato com a Língua de Sinais não somente na escola, mas também em casa, seu ambiente familiar.

A falta de apoio da família na educação bilíngue pode ser um obstáculo significativo para o sucesso do aluno surdo. A aprendizagem bilíngue, que envolve o uso da Língua de Sinais e do Português, é crucial para garantir uma educação inclusiva e eficaz. Quando as famílias não apoiam ou não compreendem a importância desse modelo educacional, as crianças podem enfrentar dificuldades em consolidar suas habilidades linguísticas e acadêmicas (Ruzza, 2016).

Para o Entrevistado¹⁰, o ensino de Libras e Português como língua segunda apresenta desafios ainda maiores do que aqueles vivenciados no ensino de alunos ouvintes,

porque a criança não tem nenhuma língua, dessa forma, é necessário trabalhar primeiramente a Língua de Sinais — já que essa é a sua primeira língua — para, então, ensinar o Português escrito. Se trata de um processo desafiador e cheio de dificuldades, mas aos poucos a criança vai compreendendo o significado das imagens, fazendo associações com as palavras. É um processo lento, mas já está dando alguns resultados (Entrevistado10).

Por isso, o entrevistado entende que a maior dificuldade é ensinar a base linguística da Libras, assim como explicar o significado de cada elemento para os alunos acompanhados.

A alfabetização de alunos surdos pode ser um desafio único devido à necessidade de desenvolver habilidades linguísticas em uma língua visual, como a Língua de Sinais, e, ao mesmo tempo, adquirir proficiência na leitura e escrita do Português. Isso requer abordagens pedagógicas diferenciadas que valorizem a Língua de Sinais como a primeira língua do aluno, fornecendo uma base sólida para a compreensão da linguagem escrita (Cabral; Córdula, 2017).

Além disso, a adaptação de materiais e a incorporação de estratégias visuais e táteis podem ser essenciais para a alfabetização eficaz de alunos surdos. O envolvimento ativo dos professores, bem como a colaboração com intérpretes e especialistas em surdez, são fundamentais para superar esses desafios e garantir que os alunos surdos tenham acesso à educação de qualidade, incluindo a alfabetização (Cabral; Córdula, 2017).

5.5 PERSPECTIVAS

Nesta seção, apresentamos o que foi proposto aos professores para que falassem sobre suas perspectivas, sobre o que poderiam melhorar no que se refere à sua formação e à formação continuada, e falar livremente sobre seu trabalho ou formação, com algo que considerasse relevante e que não tenha sido contemplado na entrevista.

Em resposta, o Entrevistado1 falou que seria interessante o contato constante com os nativos da língua, pois seria bom não apenas para os profissionais, mas para que o surdo compreenda sua identidade e não se sinta constantemente deslocado por estar a maior parte do tempo com pessoas ouvintes. No momento de falar livremente sobre o trabalho, alegou que o que mais gosta de fazer é ajudar a promover a

independência e dignidade de uma pessoa por meio da linguagem e ver ao longo dos meses os seus avanços e conquistas em coisas simples como se comunicar com os colegas, pedir coisas, manifestar sentimentos, preferências, dúvidas ou simplesmente algo banal que aconteceu e a criança queira contar. Isso faz muita diferença, pois mostra que a criança está se tornando autônoma e poderá, inclusive, se defender diante de injustiças. O participante falou que, a linguagem possibilita o protagonismo, o pensamento e todas as interações possíveis e isso é fundamental na vida de qualquer pessoa.

No tocante ao contato com nativos da língua, como mencionado pelo participante, Pereira (2014) destaca que esse convívio possibilita que aquele que está aprendendo tenha melhor desenvolvimento de si mesmo e mais confiança nas interações sociais.

O Entrevistado3 comentou que gosta do seu trabalho, mas que gostaria que as formações fossem focadas na realidade que enfrentam em sala de aula, deixassem de ser repetitivas e sem nexos no que se refere ao próprio ensino das línguas, mencionou também que seria bom mais estímulos para os profissionais, pois é uma carga pesada a de promover o ensino da Língua de Sinais juntamente com os conteúdos desenvolvidos em sala, sempre haverá um atraso.

Segue-se a narrativa do Entrevistado2, na íntegra sobre suas experiências na escola, bem como sobre suas frustrações ao longo do processo de ensino:

Então, vou desabafar aqui pra ti agora. Eu já pensei em desistir, né? Deste trabalho. Eu achei muito difícil o aluno no início, né? Ter que tá correndo atrás dele ser tratada como mediadora, não como uma professora bilíngue. Isso chateia muito a gente. E não ter a participação real da escola, entendeu? Ele é acolhido ali como aluno da escola, mas tipo o aluno é teu. Está se eu não fosse pra escola o aluno também não iria. Então do final do ano foi que eles resolveram quando eu não fosse, o aluno ia assim mesmo, entende? Só que ele ficava um pouco agitado, mas aí outro profissional conseguia ficar com ele, E a gente eu acho que, a gente devia ter mais formações focadas pra outras deficiências. Mas não diretamente só. Vamos falar só sobre autismo? Não! Vamos falar sobre o aluno surdo autista, o aluno surdo hiperativo, o aluno surdo autista hiperativo, como a gente deve tratar com essas crianças, como a gente deve proceder, e quais são as metodologias, quais são as adequações que a gente tem que fazer. Poderiam ter uma formação continuada, focada pra alfabetização, como eu falei, né? E a gente no estado a gente fez isso, não conseguimos concluir devido muitos eventos, mas a gente teve um projeto assim pra alfabetizar os alunos do primeiro ao quinto ano e agora como algumas escolas vão passar pra prefeitura isso tem que ser feito, de uma maneira bem, acho que bem especial tem que ser olhado, tem que ser visto com outros olhos porque quando eles passarem pro estado não vão dizer: aí é culpa da prefeitura, da prefeitura não, então o profissional que estava com aquele aluno foi que não fez o trabalho direito. E agora nós pegamos um aluno aqui que não sabe ler nem escrever, nem alfabetizado eu

creio. E os professores bilíngues que tem hoje na rede municipal? Os alunos deles vão pro sexto ano, que vão para o estado, eles não vão ter reclamações dos outros profissionais porque já vão sair alfabetizados, vão sair sabendo da sua língua materna, vão saindo sabendo do português na modalidade escrita, entendeu? É trabalhoso? É! [...] (Entrevistado2).

Em dado momento, a fala se direciona à resolução dos problemas com o foco na formação continuada,

Só que as dificuldades estão aí para serem sanadas, para serem enfrentadas e a gente tem que seguir em frente e é isso, tem que focar, tem que ter um objetivo de formação específica na nossa área entendeu? Que a gente saia dali daquela formação e já bote na prática no outro dia está entendendo? E eu acredito que, já assisti que teve um vídeo da... Eu não lembro nome. Cara eu acho que ela ensina alfabetizar o aluno surdo de maneira através da configuração de mão. Não é assim: A de abelha, B de bola, não! Se é o A, vamos procurar alguma coisa na configuração de mão A e ensinar pra ele. Com essa configuração de mão A eu faço o quê? Né? Hmm... agosto, é sei lá sumiu agora. Algumas coisas com a letra B, o B só de bola no português é B de bola, mas na Libras como é que é o B? Qual é a configuração de mão? Entendeu? Sinal de facebook, de burro essas coisas acho que a gente tem que focar. Formação continuada, mas na hora da alfabetização do aluno surdo. E também na questão de trazer profissionais, mas profissionais que entendam do aluno surdo com as outras deficiências no caso do meu aluno ele tinha ECNE², ele teve ECNE, teve uma perca auditiva, ele ouvia um pouquinho que ele respondia, só que nos exames dava um grau de perca auditiva profundo e ele não era assim, ele escutava, ele saiu de lá falando o nome dele, se chamasse ele com uma distância assim de um de uns três, quatro metros. Ele ouvia, ele te respondia. Entendeu? (Entrevistado2).

Como narrado pelo participante, é evidente que a angústia quase o venceu, pois pensou em desistir do trabalho. No começo, a escola deixava a criança sob a total responsabilidade dele, e caso houvesse a necessidade de faltar, a criança também não poderia. Especula-se aqui sobre o estado psicológico do profissional e da criança, como esse aluno iria se desenvolver e ter sua própria autonomia quando se era, de certa forma, negligenciada no que se refere ao ensino.

A formação continuada também deixa falhas para o trabalho do profissional, muitas vezes, elas não contemplam a realidade enfrentada na sala de aula, são genéricas, nada sólido ou desenvolvido para determinada vertente. E a formação inicial também nem sempre se detém a determinadas especificidades que o professor irá enfrentar na sala de aula.

Os princípios para o ensino se baseiam nos reflexos do que se sabe e no que se acredita, de acordo com os cenários de ensino, e todo o “conhecimento

² Encefalopatia Crônica Não Evolutiva – ECNE.

(pensamento) do professor funciona como ponto de partida para compreender suas ações e tomadas de decisões na sala de aula” (Gesser, 2012, p. 103). Então, a formação pessoal do professor, juntamente com suas práticas de ensino são construídas a partir da sala de aula e da interação com os alunos. A autora ainda complementa dizendo que “o professor pode criar momentos de autorreflexão para ter mais consciência de seu papel, isto é, de seu fazer ensinar” (Gesser, 2012, p. 104).

O Entrevistado4 apontou que:

Apesar de todos os desafios existentes na profissão de Professora Bilíngue, são muitas as conquistas gratificantes, ao ver o avanço e desenvolvimento que o aluno surdo é capaz de alcançar. Me sinto feliz e realizada e fazer parte desse processo de inclusão, não meço esforços para que o aluno surdo possa vivenciar as mesmas oportunidades e direitos com os demais alunos ouvintes, há uma educação de qualidade e igualitária (Entrevistado4).

Nesse sentido, Silva e demais autores (2018) corroboram que, nessa situação, um dos principais obstáculos enfrentados pelos surdos em um ambiente escolar concebido e estruturado para os que podem ouvir está relacionado à sua trajetória educacional.

Sempre pode melhorar, continuo buscando cursos, continuo estudando sobre ensino e aprendizagem de outras línguas. Quanto à formação continuada gostaria muito que, nós, atores do processo fossemos ouvidos sobre que temas gostaríamos de aprender (Entrevistado5).

O comentário reflete uma abordagem altamente positiva e proativa em relação ao desenvolvimento profissional e à formação continuada. A disposição para a aprendizagem constante e o reconhecimento de que sempre há espaço para melhorias são atitudes fundamentais para um educador eficaz.

No entanto, a parte crítica do comentário está relacionada ao desejo de que os professores tenham voz ativa na escolha dos temas de formação continuada. Isso é essencial, pois os educadores têm entendimentos valiosos sobre suas necessidades específicas e áreas que gostariam de aprimorar.

Portanto, a inclusão dos professores nesse processo de tomada de decisões é uma prática crucial para garantir que a formação continuada seja relevante, significativa e realmente benéfica para o desenvolvimento profissional dos docentes. Essa abordagem colaborativa fortalece a qualidade do ensino e beneficia os alunos.

O Entrevistado5 desabafou, ainda, que:

A falta de colaboração entre professores, apesar de um tópico amplo abordado nas entrevistas, é algo que me incomoda pessoalmente. Mesmo após anos de experiência neste campo, não consigo compreender por que não há mais interação, compartilhamento de ideias, materiais e informações entre os educadores. A falta de empenho conjunto em benefício dos alunos surdos é desconcertante. Acredito que uma categoria de professores unida é uma força poderosa, mas, infelizmente, o que frequentemente observamos é uma competição de egos, em vez de um foco no crescimento coletivo. Essa é apenas a minha perspectiva pessoal sobre o assunto (Entrevistado5).

Para o Entrevistado6, a formação continuada pode ser aperfeiçoada com a prática docente, no ato de ensinar e também de produzir materiais, levando em consideração a acessibilidade. Ao fim da entrevista, o entrevistado pôde acrescentar novas informações que não foram contempladas nas perguntas e que considerasse relevantes, dessa forma, apontou que

algumas escolas precisam ser verdadeiramente inclusivas, pois muitas vezes os professores e os demais profissionais que fazem parte da escola acham que os alunos surdos são responsabilidade somente do professor bilíngue (Entrevistado6).

A afirmação destaca a importância da prática docente e da produção de materiais como complementos essenciais para a formação continuada. A prática no ensino, juntamente com a criação de materiais educacionais, permite que os professores aprimorem suas habilidades e adquiram um entendimento mais profundo das necessidades de acessibilidade de seus alunos. Essa abordagem prática reforça a ideia de que a formação continuada não deve ser apenas teórica, mas sim uma experiência prática e dinâmica, na qual os professores têm a oportunidade de aplicar o que aprenderam de maneira concreta, melhorando assim sua capacidade de atender às demandas dos alunos com maior eficácia.

A formação continuada é de extrema importância em diversos campos, incluindo a educação. Ela permite que profissionais aprimorem suas habilidades e conhecimentos ao longo de suas carreiras, mantendo-se atualizados com as últimas tendências e avanços em suas áreas. Na educação, especificamente, a formação continuada ajuda os professores a desenvolverem novas estratégias de ensino, a lidarem com desafios emergentes em sala de aula, a entenderem melhor as necessidades dos alunos e a se adaptarem a novas abordagens educacionais (Rodrigues *et al.*, 2017).

Quando questionado sobre o que poderia ser melhorado no que se refere à sua formação, o Entrevistado⁷ afirmou que novos cursos de pedagogia bilíngue são importantes para fomentar uma formação de qualidade para o atendimento de alunos surdos na educação infantil, além de continuar com as formações que agregam bastante no desenvolvimento de materiais e atividades.

Entretanto, comentou livremente sobre aspectos que podem ser revistos para favorecer o ensino bilíngue:

Sobre o que poderia melhorar, na minha opinião, seria o interesse não só do corpo docente, mas de todos da escola, afinal de contas, eles também fazem do fazem parte do convívio com o aluno. [...] Porém, eu percebo que isso já esteve mais distante, foram dados alguns passos, temos caminhado, percebe-se que hoje alguns gestores se preocupam com os alunos surdos que estão nas escolas, com os profissionais tanto os surdos quanto ouvintes que fazem parte da comunidade surda inserida no âmbito educacional. [...] Contudo, vejo que poderia, ainda, ampliar também o quadro de funcionários, de servidores nas instituições, para que eles também pudessem ampliar o atendimento e, por consequência, melhorar a vida não só dos alunos da rede como também dos pais surdos que têm filhos na rede de ensino (Entrevistado⁷).

A importância de mais cursos de Pedagogia Bilíngue é inquestionável, considerando a necessidade de promover uma educação mais inclusiva e eficaz para os alunos surdos. A formação de pedagogos bilíngues é fundamental para atender às demandas de uma população diversificada, permitindo que os professores desenvolvam competências linguísticas e pedagógicas específicas para ensinar em Língua de Sinais e Português. Além disso, esses cursos contribuem para o reconhecimento da Língua de Sinais como uma língua legítima e valiosa, fortalecendo a identidade cultural dos surdos (Mattos; Vieira-Machado, 2022).

Na concepção do Entrevistado⁸, é necessário haver formações sobre outras deficiências que podem estar associadas aos alunos surdos, envolvendo planejamentos e interação familiar. Ele percebe que não há um planejamento concreto para as formações, não existe o cuidado de questionar os docentes bilíngues sobre suas dificuldades em sala de aula. Nesse contexto, novos temas importantes poderiam ser abordados e poderiam aprender a lidar com certas situações encontradas no cotidiano escolar.

A necessidade de formações abrangentes sobre outras deficiências que podem estar associadas a alunos surdos é um aspecto fundamental para a promoção de uma educação inclusiva e eficaz. Essas formações não apenas capacitam os

profissionais da educação para identificar e atender às necessidades diversas dos alunos surdos, mas também contribuem para a criação de um ambiente de aprendizado mais inclusivo. Além disso, o envolvimento da família é crucial, e a interação familiar deve ser valorizada como um elemento essencial no processo educacional. Ao considerar as diferentes deficiências e a dinâmica familiar, os educadores podem desenvolver estratégias mais eficazes para apoiar os alunos surdos na jornada educacional, contribuindo para a igualdade de oportunidades e o sucesso acadêmico de todos os alunos (Silva, 2022).

No tocante à formação continuada do Entrevistado9, ele acredita que cursos mais práticos poderiam melhorar o ensino da Libras, tendo em vista que a maioria dos cursos dos quais participou foram de caráter teórico, de modo que não forneceram orientações sobre *como* trabalhar no dia a dia com crianças surdas. A exemplo disso, o Entrevistado9 comentou que gostaria de participar de cursos voltados para a alfabetização que o auxiliassem metodologicamente.

Cursos mais práticos para o ensino de Libras desempenham um papel crucial na formação de professores e na promoção de uma educação inclusiva. A importância desses cursos reside na natureza visual e gestual da Língua de Sinais, que requer prática e interação direta para o aprendizado eficaz. Por meio de cursos práticos, os educadores têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades linguísticas em Libras, compreender a cultura surda e aprender a adaptar seu ensino para atender às necessidades dos alunos surdos. Além disso, a prática regular é fundamental para a fluência e proficiência na língua (Dourado; Galvão, 2020).

No que se refere à melhoria da formação continuada, o Entrevistado10 afirma que poderia haver momentos de formação com mais frequência, embora compreenda que alguns professores não possam participar sempre, além disso, poderiam ser mais variadas, porque, em sua experiência, abordam apenas a questão da adaptação de materiais ou algum outro fator de formação mais genérica. Segundo ele, faz-se necessário um foco maior na própria surdez, em questões mais práticas de como começar no nível elementar, envolvendo também outros profissionais como, por exemplo, fonoaudiólogos, psicólogos, dentre outros.

Além de tudo, no final da entrevista, o Entrevistado10 considerou importante destacar o fato dos editais de concursos serem muito amplos, não considerando a formação específica de cada professor. Sobre isso, exemplifica que, geralmente, os editais solicitam apenas Ensino Superior completo em alguma licenciatura mais

algumas horas de formação extra. Dessa forma, mesmo o candidato tendo formação específica para o Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio, pode ser remanejado para o Ensino Infantil, área na qual não possui suporte teórico nem experiência.

A observação do Entrevistado¹⁰ sobre a amplitude dos editais de concursos é extremamente relevante. A falta de considerações pela formação específica de cada professor pode levar a alocações inadequadas e ineficientes, prejudicando tanto os profissionais quanto os alunos. É fundamental que os processos de seleção para cargos na educação considerem as competências e a formação necessárias para atender às diferentes faixas etárias e níveis de ensino. Isso garantiria uma adaptação mais adequada entre o educador e o contexto em que atuará, promovendo a qualidade do ensino. Além disso, valorizar a formação específica e a experiência de cada professor é fundamental para proporcionar uma educação mais eficaz e adaptada às necessidades dos alunos, de modo a melhorar o sistema educacional.

A importância de se ter formação continuada para professores de forma frequente é inegável. A educação é um campo dinâmico, sujeito a mudanças constantes nas práticas pedagógicas, nas tecnologias e nas necessidades dos alunos. A formação continuada permite, assim, que os educadores se mantenham atualizados, adquirindo novas habilidades e conhecimentos para enfrentar os desafios em constante evolução.

Como relato da minha própria experiência, sou formada em Letras Libras e quando passei num concurso para ser professora de Libras, seria para educação básica (do pré ao quinto ano do ensino fundamental), porém a minha graduação não me habilita para tal nível, mas sim para o ensino fundamental II em diante. Entretanto, o edital do concurso para o qual me candidatei constava os seguintes requisitos para o cargo: ter diploma de licenciatura plena em qualquer área de formação e formação continuada com carga horária mínima de 360h na área de Libras ou especialização em Libras. Nesse caso, eu tinha os cursos de Libras (básico, intermediário, avançado e intérprete), portanto preenchia todos os requisitos necessários.

Explico isso porque já assumi o cargo com certa deficiência de formação. Assim, como ensinaria Libras para crianças, sendo que minha graduação não me qualificava para isso, então, tive que buscar estratégias, de forma autônoma, para conseguir desenvolver o trabalho, até ter formação continuada que me preparasse melhor para a minha função. Portanto, compreendo as angústias citadas pelos

entrevistados, mesmo sendo de cargos diferentes, a maioria das formações não são condizentes, e quando fazem sentido para usar os conhecimentos ensinados na sala de aula, são rápidas e rasas.

Faz-se necessárias formações mais aprofundadas e que possam auxiliar melhor os profissionais para que possam realizar um trabalho mais eficiente e que traga bons resultados para os alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados levantados pela pesquisa, o objetivo geral foi atendido, o qual consistia em analisar o trabalho dos professores bilíngues que ensinam Libras e Português como segunda língua para alunos surdos na rede básica de ensino, no município de Rio Branco. Pode-se destacar que o ensino bilíngue é uma estratégia de inclusão socio-pedagógica necessária na formação educacional de surdos.

Para responder o objetivo geral foi preciso definir objetivos específicos. O primeiro objetivo específico consistia em identificar quais componentes curriculares foram trabalhados na formação dos profissionais que os habilitam a ensinar Libras e Português como segunda língua para alunos surdos, este objetivo foi atendido, visto que a formação acadêmica ou especialização dos professores entrevistados tinham Libras na grade, e apesar de terem um déficit no que tange ao ensino de crianças nos anos iniciais, os profissionais buscaram estratégias e capacitações para atender às demandas da melhor forma possível.

No segundo objetivo específico, que foi apresentar como é o planejamento para os professores atuarem em escolas de ensino regular, foi possível compreender que os planejamentos são realizados juntamente com os professores regentes da sala. Vale ressaltar que apesar do planejamento ser realizado, os professores bilíngues tinham que produzir e adaptar seus materiais de suporte. As formações ofertadas pela Secretaria de Educação mesmo que poucas, já os ajudavam na produção e desenvolvimento das atividades que eles utilizariam com os alunos, para ensinar a Libras e o Português escrito.

Como terceiro objetivo específico que foi descrever como é o trabalho dos professores. Os resultados mostram que o trabalho consiste em acompanhar os alunos surdos nas aulas, mas isso não é tão simples, ao passo que o aluno chega na escola sem a base linguística, então o trabalho do professor começa em primeiramente ensinar sua primeira língua, a Língua de Sinais no caso, ensinar o Português escrito, visto que é defendido por lei, e ainda passar os conteúdos da grade regular que o professor regente ensina na sala.

Com isso surge o quarto objetivo: discorrer sobre as práticas pedagógicas desse profissional e quais instrumentos didáticos são utilizados por ele em sala de aula. As estratégias pedagógicas eficazes na ampliação da qualidade do ensino bilíngue de Libras e Português para surdos, identificou-se os seguintes recursos:

videoaulas, imagens, colagens, pinturas, dramatização e outras. Essas estratégias se inserem no campo das novas perspectivas pedagógicas ministradas sobre o uso das metodologias ativas de ensino, eficientes na promoção da interação e do aumento do interesse dos educandos pelo aprendizado proposto.

Os desafios contemporâneos do trabalho docente se atêm ao campo da humanização do saber, aquisição de autonomia, desenvolvimento de práticas pedagógicas sociais que promovam a reflexão, a criticidade e a consciência em prol da formação plena dos indivíduos surdos.

Todo o levantamento de resultados feito por esta pesquisa com base nas fontes analisadas, sendo elas de origens científica, literária, legislativa e normativa, que foram suficientes para atenderem aos objetivos predefinidos e fornecerem subsídios para o alcance de respostas ao problema de investigação.

Os resultados evidenciaram que uma das pretensões socioeducacionais é o da inclusão. Para isso, o sistema de educação deve ofertar condições necessárias para a promoção da inclusão intra e extraescolar. O que pode ocorrer sob o ponto de vista de uma formação socioeducacional ampla, a qual atenda às peculiaridades de cada aluno e às necessidades do campo de convívio social.

As novas formulações das legislações e normas educacionais vigentes trazem perspectivas contemporâneas atreladas ao campo da inclusão para o contexto escolar. Sob essas perspectivas, há claras diretrizes aplicáveis à inclusão dos alunos com surdez. Uma das estratégias de promoção da inclusão socioeducacional desses alunos é o ensino bilíngue de Libras e do Português, que deve atender os educandos surdos.

Justifica-se a inserção da formação bilíngue como uma estratégia multimodal de alfabetização dos sujeitos sobre as diferentes linguagens comunicacionais inseridas no campo social. Contudo, o manejo de tal formação deve considerar estratégias eficazes na facilitação do aprendizado da Libras e do Português como a L2 para os surdos, em sua modalidade escrita. Essas estratégias devem priorizar o uso de recursos visuais, dada a facilidade comunicacional visual-motora desses sujeitos. Além disso, os recursos visuais promovem maior interação entre todos os alunos, sendo uma estratégia de inclusão geral e não excludente.

Os resultados encontrados demonstraram a importância da educação continuada, mas que perpassa a mera concepção de formação bilíngue. Isso porque, os professores devem considerar a necessidade de promoverem a formação em

Libras e em Português que seja includente para todos os alunos assistidos no ambiente escolar.

Dada a importância do ensino bilíngue de Libras e de Português para surdos, sendo uma estratégia promissora para a maior inclusão socioeducacional, é fundamental que os docentes se detenham sobre a essencialidade da prática do processo alfabetizador no campo da educação básica, ponderando sobre as diretrizes básicas nas normatizações de referência desta temática.

Diante da crescente importância da inclusão e da acessibilidade na educação, o trabalho docente do professor bilíngue de Libras-Português na rede municipal de educação básica em Rio Branco desempenha um papel crucial. Este estudo ressaltou a necessidade de investir em capacitação contínua e em recursos adequados para garantir que os professores bilíngues possam oferecer uma educação de qualidade, promovendo a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos surdos.

O trabalho docente do professor bilíngue de Libras-Português na rede municipal de educação básica em Rio Branco apresenta desafios e oportunidades significativas. À medida que a sociedade reconhece cada vez mais a importância da inclusão, é essencial que os professores bilíngues estejam bem preparados para atender às necessidades dos alunos surdos e promover um ambiente de aprendizado equitativo.

A formação adequada dos professores bilíngues é um pilar fundamental para o sucesso desse processo. Isso envolve não apenas o desenvolvimento de habilidades linguísticas em Libras e Português, mas também a compreensão profunda da cultura surda, das metodologias de ensino inclusivas e das estratégias para lidar com as diferenças individuais dos alunos. A capacitação contínua é igualmente importante, dada a natureza em constante evolução das práticas educacionais e o progresso das pesquisas na área.

A colaboração entre os educadores é crucial para garantir a eficácia da educação bilíngue. Assim, os professores bilíngues devem trabalhar em conjunto com os demais educadores, compartilhando experiências e conhecimentos para enriquecer o processo educacional. Além disso, a colaboração com gestores escolares e famílias dos alunos é fundamental para criar um ambiente de apoio que permita o pleno desenvolvimento dos alunos surdos.

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que a inclusão da educação bilíngue vai além da sala de aula. Ela envolve a adoção de políticas educacionais

inclusivas, a alocação de recursos apropriados, a conscientização da comunidade sobre a importância da inclusão e a criação de espaços onde a Língua de Sinais seja respeitada e valorizada, e a própria família precisa estar envolvida em todo o processo.

Apesar de tantos problemas que os professores bilíngues enfrentam, é perceptível que eles tentam todas as estratégias possíveis para que os alunos surdos consigam se desenvolver, aprender sua L1 e aos poucos a LP. A maioria adapta e cria materiais belíssimos e riquíssimos de habilidades e técnicas para ensinar os alunos tanto a Libras, quanto o Português.

Em conclusão, a formação e trabalho docente do professor bilíngue de Libras-Português na rede municipal de educação básica em Rio Branco desempenha um papel vital na promoção da inclusão e na oferta de uma educação de qualidade para os alunos surdos. Investir na capacitação contínua, na colaboração entre educadores e no reconhecimento da importância da Língua de Sinais são medidas essenciais para criar um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e enriquecedor.

REFERÊNCIAS

- ACRE. **Lei nº 1.487 de 24 de janeiro de 2003**. Institui a Língua Brasileira de Sinais – Libras no Estado do Acre e dá outras providências. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2014/09/Lei1487.pdf>. Acesso em 27 de dez de 2022.
- ACRE. **Decreto Nº 5465 de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito do Estado do Acre, para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da doença COVID-19, causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391005#:~:text=Decreta%3A-,Art.,coronav%C3%ADrus%20SARS%2DCoV%2D2>. Acesso em 29 de dez de 2022
- ACRE. Edital de Concurso Público n.º 01/2019, de 15 de outubro de 2019. Concurso Público para Provimento de Vagas do Quadro Permanente de Pessoal da Secretaria Municipal de Educação – SEME/2019, do município de Rio Branco – AC. **Diário Oficial do Estado do Acre**: n. 12.657, p. 98-108, 15 out. 2019.
- ARAÚJO, Nina R. S. de; SOUZA, Alexandre M. de; BEZZONI, Amanda C. Educação de surdos no Município de Rio Branco. **Revista Porto das Letras**, Vol. 06, Nº 06. 2020 Disponível em: 2020 Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/14385/20131> Acesso em 18 de dez de 2022
- ARAÚJO, Adálcio C.; NASCIMENTO, Emeli M.; SILVA, Franceline R. A perspectiva da formação humana integral de Paulo Freire e suas contribuições para a educação de jovens e adultos. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, jan-abr, p. 65-84, 2017.
- ALVEZ, Carla Barbosa. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. v. 4. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43215>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- ARAÚJO, Luciana Cardoso; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. Formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos: imagens de si, do surdo e do processo de formação. **Fórum lingüístic.**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 3124 - 3135, jul./set. 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6661603>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- ASSIS, Maria Cristina. Metodologia do trabalho científico. In: FARIAS, Evangelina Maria; ALDRIGUE, Ana Cristina de Sousa (Org.). **Linguagens**: usos e reflexões. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2008, v. II, p. 269-301.
- AVELAR, Thaís Fleury. FREITAS, Karlla Patrícia de Souza. **A importância do português como segunda língua na formação do aluno surdo**. Disponível em:

<https://revistas.ufg.br/revsinal/article/download/36688/20219#:~:text=O%20conhecimento%20da%20L%C3%ADngua%20Portuguesa,a%20ser%20considerado%20nesta%20reflex%C3%A3o>. Acesso em: 30 set. 2023.

BAALBAKI, Angela; CALDAS, Beatriz. **Impacto do Congresso de Milão Sobre a Língua de Sinais** / Cadernos do CNFL, vol. XV, N° 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

BAIENSE, Joyce Karolina Ribeiro *et al.* A importância da formação docente para a Educação de Surdos nos ambientes educacionais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 20, 30 de maio de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/20/a-importancia-da-formacao-docente-para-a-educacao-de-surdos-nos-ambientes-educacionais>. Acesso em: 02 out. 2023.

BRAGA, Daniel Santos; LOPES, Túlio César Dias. A educação sob a lógica do capital: constituição e consolidação das políticas educacionais em países periféricos do capitalismo mundial. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 17–27, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 42.728**, de 3 de dezembro de 1957. Institui a campanha para educação do surdo brasileiro. Rio de Janeiro, 1957.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Dispõe sobre as normas constitucionais em vigência. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Dispõe sobre as diretrizes curricular comum da educação nacional. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10. 436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei 10.436 de 24/04/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, Diário Oficial da União. Brasília. DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 29 jan 2023.

BRASIL. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 26 set. 2023.

BUBER, Martin. **Sobre Comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 2008

CABRAL, Rosângela de Melo; CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. **Os desafios no processo de alfabetização de surdos**. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/5/os-desafios-no-processo-de-alfabetizacao-de-surdos>. Acesso em: 20 set. 2023.

CARVALHO, Joscilde Benícia dos Santos. **A importância da formação de professores na escola inclusiva: estudo de caso da escola classe nº 64 de Ceilândia Sul-Brasília/DF**. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15756/1/2015_JoscildeBeniciaDosSantosCarvalho_tcc.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

CAPOVILLA, Fernando César. Filosofias Educacionais em Relação ao Surdo: do Oralismo à Comunicação Total ao Bilinguismo. **Revista Brasileira da Educação Especial**, v.6, n.1, 2000.

COSTA, Larissa da. **Adaptação de materiais e recursos para surdos: uma revisão bibliográfica**. Disponível em: https://www.tcceesp.ufscar.br/arquivos/tccs/pdf_costa-2017-_adaptacao-de-materiais-e-recursos-para-surdos.pdf. Acesso em: 29 set. 2023.

COSTA, Maria C. S.; FARIAS, Maria C. G.; SOUZA, Michele B. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n. 10, p. 91-120, jan./jun. 2019.

DECKER, Aline; EVANGELISTA, Olinda. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019.

DIZEU; Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI; Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade** [online]. 2005, v. 26, n. 91, pp. 583-597. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-7330200500020014>. Pub. 17 Out 2005. Acesso em 30 de janeiro de 2023.

DOURADO, Denise Maria de Mendonça; GALVÃO, Susana Marília Barbosa. **Ensino de Libras nos cursos de licenciatura da universidade estadual de Porangatu-GO**. Disponível em: <https://revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/download/10663/7726>. Acesso em: 25 set. 2023.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan K. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. 1. ed. Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2017.

FLORENCIO, Lourdes R. S.; Fialho, Lia M. F.; ALMEIDA, Nadja R. O. Política de formação de professores: a ingerência dos organismos internacionais no Brasil a partir da década de 1990. **HOLOS**, v. 5, n. 33, p. 303-312, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. [Tradução Joice Elias Costa].3. Ed Porto Alegre: Artmed, p. 23, 2009.

FRANÇA, Agne A.; GALASSO, Bruno J. B. O uso de videoaula em Libras como recurso didático no ensino de português como segunda língua para alunos surdos. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 5, e2012533, p. 1-17, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42.^a edição, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GESSER, Audrei. **Metodologia de Ensino em Libras como L2.** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2010.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a Surdez: sobre ensinar e aprender a Libras.** São Paulo; Parábola Editorial, 2012.

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

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

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUEDES, Marilde Q. A nova política de formação de professores no Brasil: enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica. **Da Investigação às Práticas**, v. 9, n. 1, p. 90-99, 2019.

JUSTINO, Rogéria D. M. **Reflexões acerca da linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos.** Artigo Científico [Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa]. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB): João Pessoa, PB, 2020, 24f.

KALATAI, Patrícia; STREIECHEN, Eliziane. As Principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil. 2013. In: **Anais Uni centro.** Disponível em: <http://www.anais.uniocentro.br/seped/pdf>. Acesso 10 de ago. de 2022.

KOZLOWSKI, Lorena. A proposta bilíngue de educação do surdo. **Revista Espaço.** Rio de Janeiro. INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, 2000.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBNBcFc/#>. Acesso em: 01 out. 2023.

LAGOA, Maria Izabel. A ofensiva neoliberal e o pensamento reacionário-conservador na política educacional brasileira. **Rev. HISTEDBR On-line**, 19(1), 1-14. 2019.

LEBEDEFF, Tatiane Bolivar. **Letramento visual e surdez.** Organização Tatiane Bolivar Lebedeff [et al.]. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017

LODI, Ana Claudia Balieiro (Org.); LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Org.). **Uma escola duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** 1a. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LODI, Ana Claudia Balieiro; ROSA, André L. Matioli; ALMEIDA, Elomena Barbosa de. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 10, p. 1-20, 2012.

LIMA, Tatiane S.; NOVAIS, Aline C. C.; SOUZA, Maísa L. F. Ensino de português como segunda língua para surdos: um estudo em escolas públicas de Senhor do Bonfim–BA. **Diálogos e Diversidade**, Jacobina-Bahia-Brasil, v. 1, n. e12669, p. 01-20, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rdd/article/view/12669/8949>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MACEDO, Yuri M. Letramentos multimodais para o ensino do português como segunda língua para surdos. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 357-369, jul./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/13805/9751>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MAIA, Rodrigo; HERÉDIA, Thais; COELHO, Larissa. **Educação brasileira está em último lugar em ranking de competitividade**. CNN Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/educacao-brasileira-esta-em-ultimo-lugar-em-ranking-de-competitividade/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

MARILENE, Domanovski; MEYER, Vassão Adriane. **A importância da Libras para inclusão escolar do surdo**. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_unicentro_marilenedomanovski.pdf. Acesso em: 29 set. 2023.

MARTINS, João Carlos. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula**: Reconhecer e Desvendar o Mundo. São Paulo: PUC. 1997.

MATTOS, Leila Couto; VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa. **Pedagogia bilíngue**: formação, docência e educação de surdos. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/download/50025/33018>. Acesso em: 24 set. 2023.

MELO, Adriana de. **A docência do professor surdo no ensino superior** como objeto de estudo na academia. 2016. 21f. Monografia de Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**. caderno I: educação infantil. 1. ed. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**: caderno introdutório. 1. ed. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021b.

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

MUNIZ, Tamirez Santana; ROCHA, José Damião Trindade. **O uso do celular como recurso pedagógico**: facilidades/dificuldades. Disponível em: <https://revistaft.com.br/o-uso-do-celular-como-recurso-pedagogico-facilidades-dificuldades/>. Acesso em: 01 out. 2023.

NASCIMENTO, Gabriel S. Experiências e desafios no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos. **IV Congresso Regional de Formação e Educação a Distância**, Vitória, 2018. Disponível em: http://ocs.ifes.edu.br/index.php/Cefor_IVConcefor/concefor4/paper/view/3273. Acesso em: 15 jan. 2023.

NASCIMENTO, Nayara K. A. **A imagem como recurso didático no ensino do português como segunda língua para surdos**: um estudo bibliográfico. Artigo Científico [Pós-Graduação em Ensino da Língua Portuguesa como 2ª Língua para Surdos]. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB): João Pessoa, PB, 2020, 17f. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1211>. Acesso em: 15 jan. 2023.

NASCIMENTO, Stéfany C. **Propostas didático-metodológicas para o ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos**. Monografia [Licenciatura em Letras] – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB): Sousa, PB, 2022, 38f.

OLIVEIRA, Adriane Silva de Abreu *et al.* Educação Especial: os desafios da inclusão de alunos surdos no contexto escolar. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 18, 17 de maio de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/18/educacao-especial-os-desafios-da-inclusao-de-alunos-surdos-no-contexto-escolar>. Acesso em: 5 out. 2023.

OLIVEIRA, Juliana B. G. Educação de surdos e o português como segunda língua: reflexões e uma experiência de ensino. **Convenit Internacional**, Cemoroc-Feusp / IJI – Univ. do Porto, v. 5, n. 2, p. 97-104, mai./ago. 2018.

OLIVEIRA, Ilcee C. N. **O ensino de português como segunda língua para surdos**: uma perspectiva bilíngue. Artigo Científico [Pós-Graduação em Libras-EAD]. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB): Cabaceiras, PB, 2020, 28f.

OLIVEIRA, José Carlos de. **Didática e Educação de Surdos**. Unicentro. Paraná, 2015.

PARREIRA, Geralda. **Martin Buber e o sentido da educação**. Goiânia: IFG, 2016.

PENA, Alexandra C.; NUNES, Maria F. R.; KRAMER, Sonia. Formação humana, visão de mundo, diálogo e educação: a atualidade de Paulo Freire e Martin Buber. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, e172870, p. 1-17, 2018.

PERLIN, Gladis; REZENDE, Patrícia. **Didática e educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista** [online]. 2014, pp. 143- 157. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37236>. Acesso em 27 jan 2023.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. 10. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2010.

POKER, Rosimar Bortolini. **Abordagens de Ensino na Educação da Pessoa com Surdez**. Libras a Distância, UNESP. São Paulo. 2013.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RIO BRANCO. **Lei nº 1.954 de 27 de dezembro de 2003**. Reconhece no âmbito do município de Rio Branco a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como meio de expressão dos surdos e dá outras providências. Disponível em: <https://www.riobranco.ac.leg.br/leis/legislacao-municipal/2012/1954.pdf>. Acesso em 27 dez 2022.

RIO BRANCO. **Lei complementar nº 85 de 23 de março de 2020**. Altera a Lei Complementar nº35, de 19 de dezembro de 2017, alterada pela Lei Complementar nº 51, de 27 de setembro de 2018 e Lei complementar nº71, de 30 de setembro de 2019. Disponível em: <https://www.riobranco.ac.leg.br/leis/legislacao-municipal/2020/85>. Acesso em 28 de dez de 2022.

RIO BRANCO. **Lei complementar nº 35 de 19 de dezembro de 2017**. Institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação Pública do Município de Rio Branco e dá outras providências. Disponível em: <https://www.riobranco.ac.leg.br/leis/legislacao-municipal/2017/LeiComplementarn35de19dedezembrode2017..PDF>. Acesso em: 28 dez 2022.

ROCHA, Amanda Santos. **Surdez e autismo: um estudo de caso**. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15509/1/2016_AmandaSantosRocha_tcc.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

RODRIGUES, Polyana Marques Lima *et al.* **A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano**. Disponível em: <https://maceio.al.gov.br/uploads/documentos/3-A-IMPORTANCIA-DA-FORMACAO-CONTINUADA-DE-PROFESSORES-DA-EDUCACAO-BASICA-A-ARTE-DE-ENSINAR-E-O-FAZER-COTIDIANO-ID.pdf>. Acesso em: 5 out. 2023.

ROSA, Diaico dos Santos. **A valorização da profissão docente na rede estadual paulista de educação básica**: um estudo comparativo. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/d1201331-46cb-4283-ba0d-93333ef781ce/content>. Acesso em: 01 out. 2023.

RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira, QUEIROZ, Luana de Souza. A aquisição da Linguagem e Integração Social: A Libras como formadora de identidade do surdo. São Roque, SP: Faculdade de São Roque, **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, vol. 5, nº 1, 2014. Disponível em: https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Luana/pdf . Acesso em: 20 jan 2023.

RUZZA, Mara Lopes Figueira de. **A inclusão educacional do sujeito surdo**: direito garantido ou reprimido. A inclusão educacional do sujeito surdo: direito garantido ou reprimido. (134f) Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190704/RUZZA%20Mara%20Lopes%20Figueira%20de%202016%20%28disserta%C3%A7%C3%A3o%29%20PUC%20SP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 set. 2023.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminho para a prática pedagógica Brasília: MEC, SEESP, 2005.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis, Ed. da UFSC, 2009.

SALVADOR, Silvana Franca *et al.* Escolarização de estudantes surdos e com autismo: estratégias educacionais mapeadas na literatura. **Revincluso - Revista Inclusão & Sociedade**, 2(1)..Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/772>. Acesso em: 21 set. 2023.

SANCA, Dimar Monteiro. Surdez e preconceito no contexto da normatividade social. *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 3, 5 de fevereiro de 2019.

SARMENTO, Tereza. Formação de Professores para uma Sociedade Humanizada. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 285-297, maio/ago., 2017.

SANTOS JUNIOR, João Renato. **O que essa Surda veio fazer aqui?** Trajetórias, desafios e perspectivas na formação de professores/as surdos/as em Rio Branco, Acre. 2022. Dissertação. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2022.

SERRANO, F. P. **Pesquisar no labirinto**: a tese, um desafio possível. São Paulo: Parábola, 2011.

SILVA, Carine Mendes da *et al.* **Inclusão Escolar**: Concepções dos Profissionais da Escola sobre o Surdo e a Surdez. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/WpsRynyXQXDMCh3gGKZGVwS/#>. Acesso em: 28 set.

2023.

SILVA, Cátia R. P. **O uso de recurso didático para o ensino de português como segunda língua para surdos no ensino fundamental.** Artigo Científico [Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª Língua para Surdos]. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB): João Pessoa, PB, 2021, 19f. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1265>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SILVA, Giselli M. O português como segunda língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica. **Revistax**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 130-150, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/51140/34205>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SILVA, Jailma D. **A pedagogia visual no ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos.** Artigo Científico [Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª Língua para Surdos]. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB): João Pessoa, PB, 2020, 20f. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1138>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SILVA, Lucykênia Lima da. Inclusão de alunos surdos no ensino regular: desafios, realidade e expectativas frente ao desenvolvimento de metodologias de ensino e necessidades do sistema educacional. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 34, 13 de setembro de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/34/inclusao-de-alunos-surdos-no-ensino-regular-desafios-realidade-e-expectativas-frente-ao-desenvolvimento-de-metodologias-de-ensino-e-necessidades-do-sistema-educacional>. Acesso em: 02 out. 2023.

SOARES, Gleidenira L.; SILVA, Janine F. A influência do neoliberalismo na educação: reflexo na formação docente. **Revista Professare**, Caçador, v. 7, n. 1, p. 26-40, 2018.

SOARES, Maria P. S. B. Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 151-171, jan./abr. 2020.

SOUZA, Lanara Guimarães de. **Avaliação pública de políticas educacionais: concepções e práticas avaliativas dos organismos internacionais no Brasil.** Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013

SOUZA, Rosemeri B.; VASCONCELOS, Cássio E. B. Ensino e aprendizagem de português como segunda língua para surdos. **Revista Trem de Letras**, Alfenas, MG, v. 8, n. 1, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/695/1038>. Acesso em: 15 jan. 2023.

STROBEL, Karin L. **As Imagens do outro sobre a Cultura Surda.** Florianópolis, Ed. Da UFSC, 2009.

STUMPF, Marianne R.; LINHARES, Ramon S. A. (org.). **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: Fundamentos históricos e conceituais para Curricularização da Libras como primeira língua.** v. 1. [livro eletrônico]. 1. ed. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021a.

STUMPF, Marianne R.; LINHARES, Ramon S. A.(org.). **Ensino de Libras como L1 na Educação Infantil: Fundamentos históricos e conceituais para Curricularização da Libras como primeira língua: Ensino de Libras como L1 na Educação Infantil.** v. 2. [livro eletrônico]. 1. ed. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021b. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/Vol%2003%20Libras%20L1%202022.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

STUMPF, Marianne R.; LINHARES, Ramon S. A.(org.). **Estudo Da Língua Brasileira de Sinais.** Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/192985/livro%20Estudos%20Sinais%20v%204%20outubro%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 out. 2023.

STUMPF, Marianne R.; LINHARES, Ramon S. A.(org.). **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: Ensino de Libras como L1 no Ensino Fundamental Do 1º ao 9º ano e EJA.** v. 3. [livro eletrônico]. 1. ed. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021c.

VALENTE, Wagner R. Saber objetivado e formação de professores: reflexões pedagógicas-epistemológicas. **Revista História da Educação (Online)**, v. 23, e77747, p. 1-22, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alancastro. **Docência universitária na educação superior.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas.** Tomo V. Fundamentos de defectología. Madrid: Visor Distribuciones S.A., 1997.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino.** (216f) Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, SP, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2934?show=full>. Acesso em: 26 set. 2023.