

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE

ROSANE FERREIRA MACÊDO

LIBRAS E CULTURA SURDA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
PARA O ENSINO DE ESTUDANTES SURDOS

SÃO LUÍS - MA

2022

ROSANE FERREIRA MACÊDO

**LIBRAS E CULTURA SURDA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
PARA O ENSINO DE ESTUDANTES SURDOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede, para a obtenção do título de Mestra em Educação Inclusiva, na Universidade Estadual do Maranhão.

Área de concentração: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva

Orientadora: Profa. Dra. Ivone das Dores de Jesus

Coorientadora: Profa. Dra. Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino

SÃO LUÍS - MA

2022

Macêdo, Rosane Ferreira.

Libras e cultura surda na formação continuada de professores para o ensino de estudantes surdos / Rosane Ferreira Macêdo. – São Luís, 2022.
125 f

Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Universidade Estadual do Maranhão, 2022.

Orientadora: Profa. Dra. Ivone das Dores de Jesus.

Coorientadora: Profa. Dra. Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino.

1.Educação inclusiva. 2.Formação continuada. 3.Língua Brasileira de Sinais. 4.Cultura surda. I. Título.

CDU: 376.011.3-

ROSANE FERREIRA MACÊDO

**LIBRAS E CULTURA SURDA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
PARA O ENSINO DE ESTUDANTES SURDOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede-PROFEI, para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva, na Universidade Estadual do Maranhão.

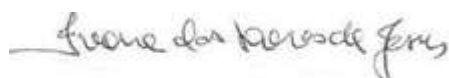
Área de concentração: Práticas e Processos Formativo de Educadores para Educação Inclusiva

Orientadora: Profa. Dra. Ivone das Dores de Jesus

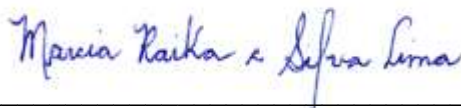
Coorientadora: Profa. Dra. Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino

Teresina, 20 de outubro de 2022.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Ivone das Dores de Jesus (UEMA)
Orientadora



Profa. Dra. Marcia Raika e Silva Lima
Examinadora Interno (UEMA)



Profa. Dra. Maria Nilza Oliveira Quixaba
Examinadora Externa (UFMA)

A Deus, que cuidou de cada detalhe para que
pudesse concluir esta etapa.

Aos Professores.

Aos Estudantes Surdos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pelas conquistas concedidas.

À minha Família que me apoia em todos os momentos da minha vida, em especial à minha irmã Ivaneide Ferreira Macêdo, que com paciência me escutava e estava ao meu lado nos momentos de angústia. Ao meu sobrinho Júnior, pelo apoio na ilustração do meu produto educacional.

Sou imensamente grata à minha orientadora, professora Dra. Ivone das Dores de Jesus, pela disponibilidade, paciência e orientações. À minha coorientadora professora Dra. Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino, por sua generosidade, humildade, ética e conhecimento, agradeço por suas valiosas contribuições nas correções, pelos conselhos e incentivos que contribuiu para meu crescimento durante esse período. Obrigada por tudo!

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI), pelos momentos provocativos e por proporcionar a pesquisa na área da educação inclusiva. Agradeço a todos os professores pelas valiosas contribuições.

Aos amigos que fiz durante o período do mestrado, em especial meu amigo Rogério Leal, que foi companheiro em todos os momentos de aflição, alegria, dificuldades, fazendo-se presente e me auxiliando em todas as atividades. À amiga Lilian Sena, pela parceria nos trabalhos das disciplinas, nos artigos publicados e nos momentos de dúvidas. À amiga Izeth Nascimento Barros, pelo auxílio nas dúvidas e palavras de incentivos durante o percurso do mestrado. Também a Gemma Galgani pela disponibilidade e parceria em me auxiliar nas dificuldades encontradas durante o percurso das disciplinas.

Às amigas que sempre estiveram presentes durante a caminhada do Mestrado, em especial Iracelma das Chagas Rocha, por sua presença em todos os momentos, desde a elaboração da primeira página até a finalização; à Elisangela Moura Fé, por ser parceira nas atividades e incentivadora ao meu desenvolvimento acadêmico. À minha amiga Larissa Rayane Eulálio de Araújo, por me motivar e sempre ter uma palavra amiga quando precisei, sem falar no apoio em todos os momentos.

Aos colegas professores que participaram comigo desse momento de pesquisa, meu muito obrigada pela disponibilidade.

Aos membros da banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Marcia Raika e Silva Lima e Prof.^a Dr.^a Maria Nilza Oliveira Quixaba, pela valiosa e fundamental colaboração para a finalização desta dissertação.

Ao José Werbert Batista da Silva, que viveu comigo as aflições desse trabalho, gratidão

pela compreensão, força e paciência nos momentos de desânimo.

Agradecer também às pessoas queridas que, diretamente ou indiretamente, também contribuíram de alguma forma durante este percurso: os intérpretes, colegas de trabalho, gestores e todos os envolvidos na educação dos surdos.

A todos, muito obrigada!

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

RESUMO

A discussão proposta neste estudo se insere no âmbito da formação continuada de professores, envolvendo a Libras e a cultura surda para o ensino de estudantes surdos no contexto do Ensino Médio. A pesquisa partiu da seguinte questão: quais as possibilidades que a formação continuada em Libras oferece aos professores no desenvolvimento de sua prática pedagógica para a inclusão de estudantes surdos? Para tanto, foi definido como objetivo geral: analisar, a partir de formação continuada em Libras, possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas a estudantes surdos. Especificamente, foram delineados os seguintes objetivos: entender como os professores desenvolvem sua prática pedagógica para o ensino e aprendizagem de estudantes surdos nas escolas regulares; verificar ações voltadas para a formação continuada em Libras e sobre a cultura surda propostas aos professores que atuam com estudantes surdos; desenvolver formação continuada em Libras e em cultura surda, com ênfase em estratégias metodológicas, aos professores que atuam com estudantes surdos no Ensino Médio; elaborar caderno pedagógico com informações sobre Libras e cultura surda. Para a consolidação dos objetivos propostos, o estudo baseou-se na abordagem qualitativa, sendo delineado como um estudo de caso, realizado em uma escola da rede estadual de ensino situada no município de Caxias – MA que oferece o Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse cenário, participaram sete professores que atuam ou já atuaram com estudantes surdos. Os dados foram produzidos a partir da aplicação de questionários, entrevistas e momentos de formação. A análise desses dados, com base na técnica de análise de conteúdo, constatou-se que, dentre outros aspectos, as necessidades de uma prática pedagógica inclusiva aos estudantes surdos perpassam pela formação docente, como condição para esses professores reconhecerem os desafios e possibilidades para o desenvolvimento dessa prática pedagógica. A elaboração do caderno pedagógico, cuja temática é “Libras e cultura surda na escola: aprendendo com as mãos”, constituiu-se como produto final do estudo realizado. Assim, espera-se contribuir com informações para melhorar a interação e práticas pedagógicas aos professores, respeitando as particularidades dos estudantes surdos de modo a promover educação inclusiva.

Palavras-chave: formação continuada; educação inclusiva; Libras; cultura surda.

ABSTRACT

The discussion proposed in this study is part of the scope of continuing training for teachers, involving Brazilian Sign Language - Libras and deaf culture for teaching deaf students in the context of high school. The research started from the following question: what are the possibilities that continuing training in Libras offers teachers in the development of their pedagogical practice for the inclusion of deaf students? Therefore, the general objective was defined: to analyze possibilities for the development of inclusive pedagogical practices for deaf students basing on continuing training in Libras. Specifically, the following objectives were outlined: to understand how teachers develop their pedagogical practice for teaching and learning deaf students in regular schools; to verify actions aimed at continuing training in Libras and on the deaf culture proposed to teachers who work with deaf students; to develop continuing training in Libras and deaf culture emphasizing on methodological strategies for teachers who work with deaf students in high school; to prepare a pedagogical notebook with information about Libras and deaf culture. For the consolidation of the proposed objectives, the study was based on the qualitative approach, being outlined as a case study, carried out in a public school of Maranhão state educational system located in the municipality of Caxias that offers High School and Youth and Adults Education (EJA). In this scenario, seven teachers who work or have worked with deaf students, participated in this research. Data were produced from the application of questionnaires, interviews and training moments. Based on the content analysis technique, the analysis of these data revealed that the needs of an inclusive pedagogical practice for deaf students permeate teacher training, among other aspects. It is also considered as a condition for these teachers to recognize the challenges and possibilities for development of this pedagogical practice. The preparation of the pedagogical notebook, whose theme is “Libras and deaf culture at school: learning with the hands”, was the final product of this carried-out study. Therefore, it is expected to contribute with information to improve interaction and pedagogical practices for teachers, respecting the particularities of deaf students in order to promote inclusive education.

Keywords: continuing training; inclusive education; Libras; deaf culture.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos do Excepcional
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CM	Configurações das mãos
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID	Coronavirus Disease
DA	Deficiência auditiva
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENM	Expressões Não-manuais
IE	Intérpretes Educacionais
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFGO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Or	Orientação da Mão
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Ponto de articulação
PIBIC	Projeto de Bolsa de Iniciação Científica
PNEE	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFBA	Universidade Federal da Bahia

UFES Universidade Federal do Espírito Santo
UFLA Universidade Federal de Lavras
UFU Universidade Federal de Uberlândia
UNEB Universidade do Estado da Bahia
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1	Produção Científica <i>Stricto Sensu</i> nas áreas: “Formação Continuada e Libras” e “Prática pedagógica e cultura surda”.....	20
QUADRO 2	Terminologia sobre a concepção de surdez.....	29
QUADRO 3	Causas da perda auditiva.....	30
QUADRO 4	Documentos normativos para a inclusão.....	35
QUADRO 5	Tipos de frases em Libras.....	50
QUADRO 6	Programas e ações voltadas para a educação bilíngue de surdos desenvolvidas pelo MEC e as instituições de ensino.....	61
QUADRO 7	Perfil Profissional dos Professores.....	69
QUADRO 8	Cronograma de Momentos formativos.....	91
FIGURA 1	Configuração de mão da Libras.....	47
FIGURA 2	Espaço de realização dos sinais e as quatro áreas principais de articulação	48
FIGURA 3	Categorias de análises.....	76

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Caminhos profissionais que se entrelaçam com o objeto de estudo: a trilha percorrida.....	17
1.2	Caminhos já percorridos sobre o objeto de estudo	19
2	ESTUDANTE SURDO E SEUS DELINEAMENTOS NA ESCOLA INCLUSIVA	28
2.1	Aspectos sobre a deficiência auditiva e a surdez.....	28
2.2	Educação Inclusiva e educação escolar do surdo: marcos legais.....	31
2.3	Filosofias educacionais na Educação de Surdos.....	41
3	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E CULTURA SURDA	45
3.1	Libras: aspectos introdutórios da estrutura linguística.....	45
3.2	A cultura surda e seus artefatos culturais.....	51
4	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DE SURDOS	56
4.1	Formação continuada: reflexões conceituais.....	56
4.2	Formação continuada na educação de surdos: desafios a uma prática inclusiva...	58
5	PERCURSO METODOLÓGICO	65
5.1	Caracterização da Pesquisa.....	65
5.2	Contexto Investigado.....	66
5.3	Participantes da Pesquisa.....	67
5.4	Técnicas e instrumentos para apreensão de dados.....	72
5.5	O planejamento para construção do produto educacional.....	73
6	ANÁLISE DE DADOS	75
6.1	Prática Pedagógica.....	76
6.1.1	Interações Docentes: contributos para a prática pedagógica.....	77
6.1.2	Estratégias Metodológicas: limites e possibilidades.....	81
6.1.3	Cultura surda e Libras.....	86
6.2	Formação Continuada.....	89
6.2.1	Momentos Formativos.....	89
6.2.2	Capacitação em Libras.....	98
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS	108
	APÊNDICES	115
	Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	116
	Apêndice B – Questionário do Perfil Profissional.....	119
	Apêndice C – Entrevista aos Professores.....	121
	Apêndice D – Questionário de Avaliação dos Momentos Formativos.....	122
	ANEXOS	123
	Anexo A – Termo de Autorização de Imagem.....	124
	Anexo B – Parecer do Centro de Estudos Superiores de Caxias – CEP.....	125

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva pressupõe que todos os estudantes envolvidos num espaço escolar comum participem das mesmas atividades e tenham suas individualidades respeitadas e valorizadas. Assim, a aprendizagem poderá ocorrer de forma igualitária, independente das dificuldades e necessidades educativas, físicas e/ou cognitivas. Nessa perspectiva, a Educação Inclusiva é abordada por Mendes (2017, p. 63):

[...] o termo “educação inclusiva” não pode ser reduzido ao significado de educação escolar da população alvo da Educação Inclusiva, ou escolarização desse público em classe comum, pois a população a que esse conceito se refere é muito mais ampla. [...] o termo inclusão educacional, por outro lado, é muito genérico, visto que a educação acontece em vários contextos. [...] Sugere-se que o termo ‘inclusão escolar’ seja convencionalmente adotado quando refere-se à política ou prática de escolarização do referido público nas classes comuns de escolas regulares.

A autora diferencia a compreensão dos termos inclusão educacional e inclusão escolar, sendo a primeira abordada em uma visão mais ampla do processo educativo e, a segunda, retratando as políticas e/ou práticas que incluem o estudante com deficiência na instituição escolar. Desse modo, a educação inclusiva não se reduz a um ou outro termo, mas envolve os dois, quais sejam: inclusão educacional e inclusão escolar.

Com isso, inferimos pela necessidade de aquisição de conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência e as práticas pedagógicas que possam viabilizar uma educação de qualidade, permitindo o acesso e a permanência desses estudantes e seu pleno desenvolvimento em um ambiente de aprendizagem.

A partir dessa perspectiva, entendemos que a formação docente se constitui fundamental para favorecer a escola na perspectiva inclusiva. Para Mantoan (2009 *apud* SOARES; FIGUEIREDO, 2007, p. 142), “[...] compreender o espaço que cada um está inserido é compreender uma gama de possibilidades partindo da prática educativa dos professores”. Essa afirmação corrobora o significado de Educação Integral, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, p. 11), que amplia as possibilidades para que as escolas busquem novas alternativas para ensinar a todos, ao enfatizar que:

Os sistemas de ensino devem assegurar em todos os níveis, etapas e modalidades a organização e oferta de medidas de apoio específicos para a promoção das condições e acessibilidade, necessários à plena participação e autonomia dos estudantes com deficiência, e ambiente que maximizem seu desenvolvimento integral, com vistas a atender a meta de inclusão plena.

A partir do exposto, fica explícito que a formação de professores se constitui como condição para o enfrentamento das dificuldades, com ações efetivas voltadas para uma escola inclusiva, haja vista que o professor precisa conhecer o estudante, considerando suas necessidades e dificuldades, e ainda utilizar conhecimentos e instrumentos que favoreçam as práticas de ensino e aprendizagem.

Desse modo, torna-se fundamental a discussão e a apropriação do processo de ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras), com o intuito de orientar os docentes para a atuação de práticas pedagógicas com estudantes surdos. Contudo, em nossas vivências que envolvem esse contexto, percebemos que os professores pouco conhecem a Libras e, mesmo com um intérprete em sala de aula, há estudantes que ficam alheios às atividades realizadas. Os intérpretes, segundo Quadros (2019, p. 179), “[...] são profissionais que atuam na interpretação simultânea da língua portuguesa para Libras, ou da Libras para língua portuguesa”. Esses profissionais fazem a mediação entre professor e estudante surdo e estudante ouvinte, favorecendo a comunicação dentro do espaço da sala de aula.

Além disso, surgem também as incertezas por parte dos professores em se fazerem entendidos, seja por meio dos intérpretes ou mesmo por utilizarem uma comunicação alternativa. Isso resulta em um distanciamento da interação entre professor e estudante, fator que não colabora para o êxito do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, destacamos a importância de incluir o estudante surdo não apenas para registros na escola, mas para uma participação ativa desse sujeito, consoante Giroto, Martins e Lima (2015, p. 742), ao enfatizarem que “[...] a escola pouco tem se organizado para atender as singularidades linguísticas, culturais e cognitivas dos surdos no sistema regular de ensino”. Tal fato torna sua permanência mais difícil e demonstra uma ausência na formação dos professores que, muitas vezes, não a obtiveram em sua formação inicial e agora se deparam com estudantes surdos que possuem uma especificidade linguística diferente dos demais.

Sobre a formação continuada, Gatti (2009, p. 167) assevera que “[...] é oferecida sob várias condições e em vários contextos pelos próprios professores, procurando encontrar novos caminhos, mais fundamentos e meios para seu desempenho profissional”. Corroboramos com a autora, tendo em vista que a formação continuada em geral tem sido viabilizada pelos próprios professores, mas nem sempre essa formação encontra-se disponível ou atende às necessidades docentes, quando, entretanto, entendemos que ela é de responsabilidade de órgãos dos sistemas educacionais.

Nesse sentido, esse aspecto se torna relevante ao processo de ensino-aprendizagem, o que ocasiona reflexões sobre o como fazer e de que forma realizar essas formações no contexto

inclusivo. Diante disso, propomos a seguinte **questão de pesquisa**: quais as possibilidades que a formação continuada em Libras oferece aos professores no desenvolvimento de sua prática pedagógica para a inclusão de estudantes surdos?

Para responder à questão proposta, definimos como **objetivo geral**: analisar, a partir de formação continuada em Libras, possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas a estudantes surdos. Especificamente, objetivamos: entender como os professores desenvolvem sua prática pedagógica para o ensino e aprendizagem de estudantes surdos nas escolas regulares; verificar ações voltadas para a formação continuada em Libras e sobre a cultura surda propostas aos professores que atuam com estudantes surdos; elaborar caderno pedagógico com informações sobre Libras e cultura surda.

Assim, apresentamos como **objeto de estudo** possibilidades, a partir da formação continuada em Libras, de práticas inclusivas ao estudante surdo, reportando à especificidade linguística que viabilize um contexto inclusivo. O interesse em pesquisar essa temática tem motivação pessoal e acadêmica, por razões que entrelaçam a trajetória profissional da pesquisadora como instrutora de Libras em escolas inclusivas, com as dificuldades que a escola regular apresenta, no cotidiano da sala de aula, ao trabalhar com a inclusão de estudantes surdos.

Dessa forma, torna-se urgente oportunizar formação continuada aos professores que atuam em escolas de perspectivas inclusivas, sobretudo aquelas que têm estudantes surdos, propondo conhecimentos e estratégias que atendam às suas necessidades, de modo a propiciar aos professores condições de acesso a informações e reflexões de práticas que possam auxiliar na sua vivência em sala de aula. Destarte, desejamos que o produto educacional possa contribuir para a formação continuada dos professores de Ensino Médio, com informações sobre Libras e cultura surda, para compreenderem um pouco desse estudante surdo, com vistas a auxiliar nas interações e práticas inclusivas. Nesse cenário, corroboramos a concepção de Souza *et al.* (2015, p. 8), quando destacam que “[...] a necessidade de uma formação inicial e continuada, envolvendo a problemática da inclusão de sujeitos surdos no ambiente escolar de ensino regular, ultrapassa os aspectos técnicos estruturais, ligando-se ao reconhecimento da diferença e do direito à diferença”.

Ademais, o presente estudo conta com as contribuições de Campello (2021), Gatti (2009) Giroto (2015), Gesser (2009), Quadros (2019), Lacerda (2021), Mantoan (2020), Strobel (2008), Tardif (2002), dentre outros que subsidiarão o desenvolvimento da pesquisa.

Para contemplar os objetivos propostos, no intuito de amenizar o problema em questão, impulsionamo-nos a realizar este estudo, o qual foi organizado em sete capítulos. Na introdução, correspondente ao capítulo um, apresentamos os fundamentos que conduzem a

pesquisa, evidenciando os aportes teóricos e o interesse na temática, tendo como sequência a trajetória profissional da pesquisadora e os motivos que estimularam a escrita da pesquisa. Abordamos ainda nesse capítulo os estudos e discussões sobre diversas produções acadêmicas relacionadas à temática.

No capítulo dois, intitulado “Estudante surdo e seus delineamentos na escola inclusiva”, debatemos acerca de algumas definições sobre a pessoa com deficiência auditiva, o sujeito surdo e as possíveis causas que podem gerar a surdez, as abordagens sobre a educação inclusiva e alguns marcos históricos, bem como as filosofias educacionais sobre educação de surdos. O objetivo desse capítulo é conhecer um pouco sobre o universo da surdez e suas correntes educacionais.

No capítulo três, o debate versa sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Cultura Surda, que assume papel importante na valorização de uma educação que conheça e respeite os aspectos culturais relacionados à comunidade surda. Na sequência, no capítulo quatro, analisamos a Formação continuada de professores e a educação de surdos, descrevendo alguns conceitos e o contexto das formações para educação de surdos.

No capítulo seguinte, constituímos o percurso metodológico, no qual apresentamos o processo de construção dos dados, a escola participante, os sujeitos da pesquisa, a coleta dos dados, o planejamento para elaboração do produto, que foi formulado como parte integrante da dissertação final. Nessa etapa, descrevemos os passos e os procedimentos adotados no decorrer da pesquisa, considerando que ela tem características de uma pesquisa qualitativa com estudo de caso.

No capítulo seis, abordamos a análise de dados, expondo como esta foi realizada, conforme estudo do conteúdo (BARDIN, 2016), sendo apresentados como resultados das análises de dados gerados das entrevistas, dos questionários do perfil dos professores pesquisados, bem como das discussões sobre os momentos formativos realizados com os professores. Por fim, no último capítulo, apresentamos as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas, apêndices e anexos.

Assim, as discussões que compomos nesta pesquisa não se encerram aqui e nos convidam a buscar novos estudos e reflexões sobre as formações continuadas de professores que atuam com estudantes surdos, com intuito de amenizar a ausência de formação inicial e propor uma educação realmente inclusiva que valorize as especificidades linguísticas e as diferenças culturais.

1.1 Caminhos profissionais que se entrelaçam com o objeto de estudo: a trilha percorrida

O interesse inicial para atuação na área de Educação Especial ocorreu nos primeiros anos de vida acadêmica, na década de 1990, no curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, quando temas relacionados às pessoas com deficiência e a grupos minoritários eram discutidos em sala de aula. Na época, observávamos as barreiras de acesso a uma educação de qualidade, que era evidenciada pela condição do indivíduo e nunca sobre o sistema e suas estruturas, condições estas que se destacaram na minha inquietude enquanto educadora e pesquisadora.

Os anseios em adquirir mais conhecimento, práticas e vivências inclusivas foram tão latentes que a busca por projetos de iniciação científica ocorria de forma instigante. A primeira experiência ocorreu na referida instituição, com a atuação no Projeto de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), com a temática: O processo educativo de crianças portadoras de necessidades especiais auditivas em Teresina, junto à Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), realizada na escola Professora Consuelo Pinheiro. Motivada com o projeto e impactada com a temática, realizei o estágio acadêmico na mesma escola. Essas experiências iniciais traçaram meu perfil profissional, dando-me informações, direcionamentos e segurança sobre a área em que desejava me qualificar.

A atuação em uma escola especial vinculada à APAE me permitiu a convivência com estudantes surdos e também com outras deficiências no âmbito de uma escola especial, evidenciando experiências e conhecimentos sobre as particularidades envolvidas na educação de surdos. Com a criação da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que aborda no cap. V da Educação Especial, no art. 58, que a “[...] modalidade escolar oferecida preferencialmente na rede regular para educando com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996).

A referida lei dispõe sobre o acesso às escolas regulares para estudantes com deficiência, trazendo uma nova perspectiva para o ensino das pessoas com deficiência e que foi por mim vivenciada de forma ativa. Recordo dos anseios dos estudantes em sair dessa escola especial e adentrar em uma escola que apresentava indícios de inclusão, pois era marcada pela diversidade de estudantes com deficiências, sejam eles surdos ou ouvintes. Nesse período, ao tempo em que trabalhava em uma escola especial que era voltada apenas aos estudantes surdos, observei mudanças e percebi que ainda não era evidenciado de forma clara como seria a inclusão e o preparo das escolas regulares para atender as especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

A minha atuação profissional no quadro efetivo de professores do estado do Piauí

ocorreu no ano de 2002, por meio de concurso público, sendo direcionada à escola então pesquisada na graduação, consolidando uma trajetória de 20 anos na educação de crianças surdas nessa instituição de educação especial. Nela, venho desenvolvendo um trabalho comprometido com a causa que preza por condições de igualdade a todos.

Para tanto, a busca por formação continuada na área específica me levou à Língua Brasileira de Sinais, realizando cursos de extensão e pós-graduação *lato sensu* para melhor atuação nesta área educacional. Decorrente dessas ações, veio a inserção em uma nova função adquirida por meio de um segundo concurso público em 2010, para área específica de Instrutora de Libras, atuando na Sala de Recurso Multifuncional (SRM) de uma escola inclusiva em Caxias no estado do Maranhão. Assim, outra realidade é apresentada, sendo evidenciado novos desafios em uma escola inclusiva.

A minha atuação na SRM contribuiu para o interesse e necessidade em delinear ações que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência inseridos na Escola Pública Inclusiva. Esse trabalho tinha ênfase na formação de professores em uma perspectiva colaborativa, haja vista que esta possibilita ações pedagógicas, permitindo uma educação de qualidade e mais próxima da realidade desejada.

Considero o curso do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva como possibilidade de vivência e apropriação de conhecimento nessa perspectiva presente nas escolas públicas, bem como a oportunidade de estar correlacionando à construção de estratégias que fomentem uma docência mais integrada e significativa. Destaco ainda para a importância de desenvolver pesquisas relacionadas à realidade do professor de Educação Inclusiva, com propostas e estratégias concretas para auxiliar no processo de inclusão escolar. Assim, ressalto que esses foram os motivos que me orientaram a trilhar os caminhos da pós-graduação *stricto sensu*.

A proposta para a pesquisa se constituiu na linha de Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva, por entendermos que tal processo deve ser analisado a partir dos agentes envolvidos no desenvolvimento da ação de ensino-aprendizagem. A partir deles e com eles, as estratégias e planejamentos são expostos e concretizados para o fim efetivo do ato de educar.

Pensar em ações docentes nos encaminham à discussão sobre o trabalho colaborativo que, segundo Vilaronga (2014), baseia-se no ensino colaborativo, também conhecido como coensino, entre professores de Educação Especial e da sala regular. Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de uma formação voltada ao trabalho colaborativo que proponha práticas com sustentação teórica aos professores na área de surdez e deficiência auditiva. Desse modo, a formação continuada se faz essencial para o desenvolvimento de ações mediadas por

pesquisas e reflexões críticas que viabilizem a tomada de consciência para a necessidade de uma prática pedagógica que, de fato, seja inclusiva.

1.2 Caminhos já percorridos sobre o objeto de estudo

Para fomentar as discussões sobre Libras, cultura surda e formação continuada, buscamos dissertações de mestrado e doutorado que tivessem aproximações com a proposta de estudo aqui apresentada. Com isso, o intuito foi subsidiar nossas reflexões sobre o modo como a Libras e a cultura surda vêm sendo abordadas no âmbito da formação continuada docente e de que forma estão sendo compreendidas e desenvolvidas na escola, na perspectiva inclusiva.

Para tanto, no período de julho a agosto de 2021, realizamos consultas no Banco de Dados da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹ e no site da *Scielo*², utilizando os descritores “formação continuada”, “Libras”, “surdez e formação continuada”, “cultura surda” e “Libras e professores”. A partir do material encontrado, selecionamos os trabalhos publicados no período compreendido entre os anos de 2017 a 2021. Esclarecemos que, mesmo considerando esse recorte temporal, incluímos um trabalho do ano de 2015, por coadunar com nossos estudos sobre a formação continuada em Libras e a cultura surda.

Para a seleção do referido material, procedemos, inicialmente, com a análise das produções por meio da leitura dos títulos e, em seguida, dos resumos, excluindo aqueles que não discorriam diretamente sobre a formação continuada dos professores relacionados com a Libras, cultura surda e estudante surdo.

Após a análise e leituras dos trabalhos, foram selecionadas nove dissertações e uma tese que se aproximaram com a temática em estudo, as quais apresentamos divididas em duas áreas: “formação continuada e Libras” e “práticas pedagógicas e cultura surda”.

Assim, a partir das áreas delineadas, propomos, inicialmente, informações sobre a formação continuada em Libras, destacando também a caracterização da cultura surda na escola inclusiva. Para isso, optamos por realizar uma abordagem sobre como a Libras está sendo apresentada aos professores de sala regular que estão atuando com estudantes surdos. Com base na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a abordagem da Libras e sua inclusão no nível superior, buscamos refletir sobre como propor formações continuadas aos professores

¹ Conforme pesquisa realizada no banco de dados da CAPES (2021) disponível no endereço: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>.

² Conforme pesquisa realizada na Biblioteca Eletrônica Científica - *Scielo* (2021) disponível no endereço: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>.

que não tiveram em sua formação inicial contato com a Libras ou com estudantes surdos que possuem especificidades linguísticas diferenciadas.

Destacamos que, com a leitura dos resumos, foram identificados trabalhos que tratavam sobre a formação inicial da disciplina de Libras, ofertada nos cursos de formação superior. No entanto, selecionamos uma dissertação que, além da abordagem sobre formação inicial, também se propôs a discutir a formação continuada, contribuindo com nosso objetivo de analisar como estas possibilitam o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas para a inclusão de estudantes surdos e de sua cultura. Com isso, este e os demais trabalhos foram selecionados com o propósito também de contribuir para o planejamento de estratégias sobre realizações de momentos formativos dentro do espaço escolar.

Conforme ressaltado, apresentamos no Quadro 1 as duas áreas que utilizamos para contextualizar nossa temática de estudo.

Quadro 1 – Produção Científica *Stricto Sensu* nas áreas: “Formação Continuada e Libras” e “Prática pedagógica e cultura surda”

Área	Autor(a)	Título	Natureza	Instituição	Ano
Formação Continuada e Libras	Maria Patrícia Lourenço Barros	Desafios na Formação Docente para Inclusão de Surdos no IF Sertão – SE campus Salgueiro	Dissertação	UFBA	2018
	Giselma Ribeiro de Souza	Educação de surdos e a (d)eficiência na formação de professores	Dissertação	IFGO	2019
	Lara Regina Cassani Lacerda	Educação de surdos no âmbito da Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia/Es: a formação de professores em foco	Dissertação	UFES	2019
	Adelane de Souza	Necessidades formativas do professor regente no atendimento ao aluno surdo em salas regulares	Dissertação	UFLA-MG	2021
Práticas Pedagógicas e Cultura Surda	Kátia Regina Conrad Lourenço	Currículo Surdo: Libras na escola e desenvolvimento da cultura surda	Tese	PUC-SP	2017
	Isis Monteiro Rodrigues	A (In)visibilidade da cultura surda no contexto escolar do Centro Territorial de Educação Profissional Piemonte do Paraguaçu I de Itaberaba-Bahia	Dissertação	UEFS	2018
	Márcia de Oliveira Sales	A cultura surda no contexto de uma escola inclusiva da cidade de Salvador - BA	Dissertação	UESB	2018
	Eloá Tainá Costa da Rosa Moraes	A formação de professores de língua portuguesa para o aluno	Dissertação	UFU	2018

		surdo: identificações e representações			
	Hellen Vívian de Alcântara Barros	Acessibilidade no IFCE: desafios para a inclusão dos estudantes surdos	Dissertação	IFCE	2019
	Larissa Cafê de Oliveira e Lacerda	(Im)Possibilidades das relações entre professores e intérpretes educacionais: contribuições para a prática pedagógica colaborativa	Dissertação	UESC	2019

Fonte: Construído pela autora com base no Catálogo de teses e dissertações da CAPES.

Com base no Quadro 1, para a área Formação Continuada e Libras, as dissertações selecionadas destacam a importância de trabalhar a formação dos professores em Libras para subsidiar seu trabalho docente com estudante surdo. Inicialmente, apontamos que a perspectiva teórica e metodológica sustentada nesses trabalhos inspira o mergulhar no desenvolvimento da problemática em questão.

Destacamos que a dissertação de Barros (2018), apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: Currículo, Linguagem e Inovações Pedagógicas, na Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, intitulada “Desafios na Formação Docente para Inclusão de Surdos no IF Sertão – PE Campus Salgueiro”, desenvolveu a investigação, a partir de um projeto interventivo voltado para a efetivação de políticas públicas de inclusão com foco na especificidade do surdo no processo de aprendizagem. A pesquisa contemplou aspectos que visavam, em colaboração com os participantes e demais envolvidos no estudo em questão, refletir sobre a formação para o ensino de surdos.

Os aspectos apresentados estão em consonância com nossa temática, pois sua proposta de trabalho coloca a formação continuada de professores com relação à Libras, desvelando as dificuldades e analisando como são as formações continuadas ofertadas aos professores que atuam na escola campo. Como proposta metodológica, a autora optou por uma pesquisa-formação em um *campus* do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), direcionando ações formativas aos professores que atuam com estudantes surdos, estendendo aos demais Campus do IF Sertão – PE.

Merece atenção o fato de que a autora realizou oficinas dialógicas com temáticas que tratam da surdez e da Libras e alguns pontos sobre a cultura surda, sendo que seus participantes foram selecionados a partir do contato com o estudante surdo. Os resultados expostos consideram que é viável planejar uma política de formação continuada e garantir, nos espaços

da própria instituição, formação que contemple a temática da educação dos surdos. Contudo, a exposição do produto não evidenciou os temas e vocabulários utilizados no curso de formação.

Nessa perspectiva, destacamos a importância de propor ações que possam, no âmbito da escola, subsidiar estratégias de ensino inclusivas. Assim, é possível conhecer o estudante surdo, sua cultura e também como podemos auxiliar o professor com metodologias acessíveis a esse discente. É necessário destacar, no entanto, que o estudo não evidenciou o desenvolvimento desse fazer pedagógico voltado especificamente ao estudante surdo.

Já Souza (2019), em sua dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFGO) – *Campus Jataí*, intitulada “Educação de surdos e a (d)eficiência na formação de professores”, contemplou a metodologia de estudo de caso em duas escolas, objetivando compreender como tem acontecido a inclusão efetiva do estudantes surdo na escola regular e analisar como se deu o processo de formação dos professores que atuam nesta escola.

A pesquisa em referência também analisou a disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas relacionados às áreas de Ciências e de Matemática das instituições públicas de ensino superior da cidade de Jataí. A opção por essas duas disciplinas ocorreu pelo fato de a autora cursar Mestrado em Educação para Ciências e Matemática a que se submete esta pesquisa. Conforme descreve em seu trabalho, notamos que Souza (2019) mantém o enfoque sobre a formação continuada e descreve como esse docente ainda não se encontra preparado para atuar com estudante surdo. Para tanto, propõe ações para que a Libras possa ser efetivada em cursos de formação de professores.

Corroboramos com Souza (2019), pela própria inquietude apresentada em nosso estudo, ao apontar que é necessário oferecer aos professores um ambiente de aprendizagem pedagógica sobre as especificidades dos surdos e sobre a língua de sinais. A autora descreve que a escola dita inclusiva não tem atendido plenamente as particularidades do estudante surdo. Em especial, refere-se às especificidades linguísticas, ou seja, os professores não estão preparados para lidar com as singularidades desses sujeitos e propõe um curso de extensão com produto aos professores de Ciências.

A pesquisa possui pontos em comum com nosso estudo, porém propomos uma abrangência maior com relação aos professores, pois não especificamos uma área apenas, mas convidamos os professores de todas as áreas que atuam com estudantes surdos a participarem dessa formação. A autora realizou pesquisa documental ao verificar as ementas das disciplinas que constam nos cursos de formação inicial das áreas dos profissionais escolhidos, com intuito de analisar as bases formativas para atuação docente com o estudante surdo. Vale salientar que

o resultado de seu produto educacional foi um caderno pedagógico. Em nosso estudo, após a execução de momentos formativos oferecidos aos professores, também foi utilizado esse instrumento.

Como possíveis resultados, a autora afirma ter proporcionado uma aprendizagem efetiva e contribuído para melhorar as práticas pedagógicas, oferecendo aos professores subsídios para compreender melhor as condições para o desenvolvimento da educação de surdos nas escolas regulares. Desse modo, Souza (2019) nos apresenta uma proposta viável e que pode ser aplicada aos professores que atuam com estudantes surdos, não ficando assim restrito aos professores de Ciências.

Sobre esse mesmo campo de investigação, a dissertação de Lacerda (2019), apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), teve como tema “Educação de surdos no âmbito da Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia/ES: a formação de professores em foco”, com abordagem metodológica que se enquadrou na perspectiva qualitativa, por meio de um estudo de caso. A investigação teve como objetivo principal compreender criticamente os desafios e as possibilidades que atravessam a escolarização de surdos em escolas jurisdicionadas à Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia/ES. Destacamos que, durante seu estudo, a autora relatou dificuldades para realizar as formações com os professores que atuavam com estudantes surdos inclusos. Com isso, direcionou suas ações para grupo focal de pedagogos e/ou diretores, intérpretes, instrutores e professores de apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre surdez.

A proposta formativa, enquanto produto educacional, foi organizada em módulos e, na composição desses módulos, perfazendo um total de 130 horas, ficaram evidentes os desafios e as possibilidades que atravessam a escolarização dos estudantes surdos na região pesquisada. As ações desenvolvidas durante a investigação de Lacerda (2019) se assemelham com as que realizamos em nosso estudo. Entretanto, salientamos que, para a realização dos momentos formativos, foi definido como critério que o professor já deveria ter ministrado aula ou que estivesse em contato direto com o estudante surdo, mas que poderia ser aberto a todos que desejassem participar na escola. Destarte, a dissertação em destaque, desvela um caminho árduo para a execução de propostas formativas no contexto escolar com professores que atuam diretamente com estudante surdo.

Ainda nesse campo de investigação, a dissertação de Souza (2021), defendida na Universidade Federal de Lavras (UFLA) - MG, versa sobre as “Necessidades formativas do professor regente no atendimento ao aluno surdo em salas regulares”. No estudo, a autora

investigou as necessidades formativas do professor regente da rede regular de ensino em classe comum com estudantes surdos, tendo realizado uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa.

A autora demonstra, a partir da pesquisa realizada, que a maioria dos professores participantes não se sente preparada para o atendimento ao estudante surdo. Nesse sentido, aponta a necessidade de formação continuada por meio de políticas públicas de qualificação para melhor conhecimento das especificidades do estudante surdo. Nessa direção, entendemos que a formação docente para o desenvolvimento da prática pedagógica com estudante surdo deve ser fator de discussão e também de ações formativas a serem desenvolvidas no âmbito escolar.

Sobre a área “Práticas Pedagógicas e Cultura Surda”, conforme Quadro 1, observamos que a cultura surda não foi evidenciada no contexto das propostas de intervenções, mas ocorria apenas indícios de preocupação na sua abordagem. Consideramos relevante um olhar não apenas para o desenvolvimento e conhecimento da Libras, mas também para a cultura surda, haja vista esses dois aspectos estarem intrinsecamente relacionados com a inclusão do estudante com surdez.

A seguir, destacamos a tese e as cinco dissertações que mencionam e chamam a atenção ao divulgar e desmistificar a cultura surda e inseri-las na formação dos professores que atuam com estudantes surdos na escola inclusiva.

Lourenço (2017), em sua tese defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Sérgio (PUC-SP), propõe uma investigação a respeito de a educação não constituir um direito assegurado aos surdos devido ao seu impedimento e à inaceitação de sua cultura e identidade. Com base na abordagem qualitativa, o estudo teve como objeto de pesquisa as comunidades surdas, analisadas sob observação participativa dentro do espaço escolar, em locais de aprendizagem que priorizassem o uso da Libras. A referida obra tece informações sobre precursores estudiosos da cultura surda, bem como analisa estudos consolidados sobre essa área – teorias da identidade, das identidades surdas, do ser surdo e da epistemologia da língua de sinais.

A autora destaca que sua tese possibilita a visão de como a cultura surda ainda precisa ser trabalhada na escola, evidenciando, em suas considerações finais, que é necessária uma conscientização sobre a matriz curricular atual na qual estão inseridos os estudantes com surdez. Destaca ainda que, mesmo em escolas bilíngues, a cultura surda se apresenta, quando muito, em uma disciplina de Libras, sem contemplar verdadeiramente a sua abrangência, constituindo-se apenas em um currículo para não surdos.

A dissertação de Rodrigues (2018), defendida na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), baseou-se em uma pesquisa exploratória, transitando pela etnografia, tendo como objetivo analisar como o espaço escolar vem percebendo e considerando as diferentes culturas existentes em seu contexto, especificamente a cultura surda. A proposta de verificar como a referida cultura está sendo observada e efetivada no espaço escolar nos remete à necessidade de mapearmos conteúdos e estratégias para a formação continuada de professores em Libras e cultura surda. Destacamos que o conhecimento sobre esta última ainda é pouco percebido e, às vezes, desconhecido por agentes que fazem parte da escola e, principalmente, por professores que atuam diretamente com estudantes surdos.

Durante sua pesquisa, a autora observou professores, estudantes surdos, intérpretes de Libras, coordenadora pedagógica e diretor, buscando analisar a visão de cultura surda desses agentes, bem como esta cultura tem sido evidenciada no espaço escolar. Rodrigues (2018) enfatiza ainda que, apesar de ter estudantes surdos na escola pesquisada, a instituição ainda não se encontra preparada para acolhê-los, haja vista que são privados do acesso às suas peculiaridades, socialização e aprendizagem, enfrentando conflitos linguísticos e culturais que dificultam sua efetiva participação.

Enfatizamos a importância de se trabalhar a cultura surda dentro da escola, pois essa visão pode favorecer ao estudante com surdez, sendo defendido por Rodrigues (2018, p. 116): “[...] a adoção de uma pedagogia surda ou pedagogia visual, que enfatiza o uso de recursos visuais como uma das principais ferramentas de aprendizagem dos estudantes surdos.” Desse modo, a autora entende que é possível estabelecer, por meio da experiência visual e da língua de sinais, o diálogo com a sua cultura, a cultura surda.

A dissertação defendida por Sales (2018), na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), teve por objetivo realizar um levantamento de aspectos que caracterizam a cultura surda no ambiente escolar de uma escola inclusiva da rede regular de ensino na cidade de Salvador – BA. Além disso, a autora formulou uma proposta educacional com base na realidade cultural do estudante surdo. Este estudo consistiu em uma pesquisa etnográfica, que revelou a presença de elementos culturais na escola, quais sejam: nos momentos de eventos, nas conversas de corredor, nos trabalhos escolares, nas palestras e nos seminários voltados para o público surdo. Sales (2018) reconhece que, mesmo ainda distante, é necessária a promoção de uma transversalidade pela cultura surda na escola.

A dissertação defendida por Moraes (2018), na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), cujo título é “A formação de professores de Língua Portuguesa para o estudante surdo: identificações e representações”, teve como objetivo analisar e problematizar as representações

do surdo, da língua de sinais e da Libras, além de contribuir com a formação de professores de Língua Portuguesa por meio da Libras. Metodologicamente, este trabalho se valeu das transcrições de entrevistas semiestruturadas realizadas com formandos do curso de Língua Portuguesa com Domínio de Libras. O processo analítico foi orientado pela análise do discurso de linha francesa perpassada pela psicanálise.

A autora, a partir da análise realizada, indicou um eixo central nas representações indiciadas: a impossibilidade de falar do surdo sem falar do ouvinte. Moraes (2018) conclui que embora constituído na tensão entre uma memória discursiva em constante significação sobre o surdo, sobre o estudante surdo, sua cultura e sua língua, um professor que passa por um curso que aborda tantas especificidades não será o mesmo, nem lidará com um estudante diferente da mesma forma que um professor que passou por um curso de Licenciatura em Língua Portuguesa que pouco ou nada aborda sobre tais questões.

A dissertação defendida por Barros (2019) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), intitulada “Acessibilidade no IFCE: desafios para a inclusão dos estudantes surdos”, destaca como ocorre a atuação para a inclusão educacional dos estudantes surdos na referida instituição, tendo como base metodológica a pesquisa descritiva exploratória e de análise de documentos institucionais do IFCE. A autora, a partir da análise das entrevistas com os participantes, constatou a falta de comunicação entre os estudantes surdos, docentes e os demais estudantes ouvintes; que os professores, em geral, desconhecem a língua de sinais e, por conseguinte, são poucas as adaptações metodológicas feitas de forma a contemplar as necessidades de aprendizagens dos estudantes com surdez. Em razão, especialmente, da falta de comunicação, pontua a necessidade da atuação do intérprete de Libras na escola, uma vez que a presença deste profissional em sala de aula pode possibilitar a aprendizagem dos conteúdos.

Como proposta de intervenção, a pesquisadora desenvolveu um curso básico de Libras que foi executado com vistas a contribuir com a acessibilidade educacional dos participantes nas instituições de ensino. Entendemos que as ações desenvolvidas durante a pesquisa contribuíram para a compreensão de que o ambiente linguístico pode favorecer à aprendizagem de todos os estudantes, sejam eles ouvintes ou surdos.

Por fim, o estudo desenvolvido por Lacerda (2019), uma dissertação defendida na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), cujo título é “(Im)possibilidades das relações entre professores e intérpretes educacionais: contribuições para a prática pedagógica colaborativa”, evidenciou estratégias e orientações referentes à inclusão do estudante surdo. Baseada na abordagem metodológica qualitativa e pautada na pesquisa colaborativa, esse

estudo buscou compreender os desafios enfrentados nas relações entre os professores da área de Linguagens e os Intérpretes Educacionais (IE). O referido trabalho contou com a colaboração de quatro professoras da área de Linguagens, uma articuladora pedagógica, dois professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), três intérpretes educacionais, uma professora que também já trabalhou como IE e duas estudantes do curso de Letras Vernáculas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

A investigação teve como ponto de partida três sessões reflexivas que foram pertinentes, propondo questionamentos para, posteriormente, serem trabalhados em quatro encontros formativos com temas relacionados à educação de surdos. Durante a exposição dos encontros, foram detalhados seus objetivos de proporcionar aos participantes momentos de reflexão sobre a própria prática, análise do processo de inclusão do estudante surdo na escola e trocas de experiências, levando em conta o posicionamento de todos os membros do grupo. Observamos que foram nos encontros colaborativos que o produto final, com recomendações didáticas, foi sendo construído. Ressaltamos que os processos formativos se constituem ponto de proximidade entre o trabalho desenvolvido por Lacerda (2019) e o que propomos nesse estudo. Essa constatação se justifica ainda pelo fato de também construirmos um produto, manual pedagógico, com propósito de orientar os professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, conforme as necessidades apontadas pelos colaboradores durante o estudo.

Como vimos, fica evidenciado que ainda enfrentamos problemas em promover formações na área da surdez, cultura surda e os seus artefatos culturais. Contudo, salientamos que os estudos apresentados, embora vinculados apenas a programas de pós-graduação, constituem-se como tentativas de atender às necessidades inerentes a práticas pedagógicas que almejam a inclusão de todos os estudantes. Disso, empreendemos a necessidade de expansão das propostas resultantes desses estudos a outros espaços, dentre os quais as instituições escolares de modo a atender maior grupo de professores que atuam em escolas inclusivas com estudantes surdos. Portanto, estabelecer um diálogo sobre como ocorrem as formações continuadas aos professores é imprescindível para a compreensão de como a inclusão possa acontecer de forma mais igualitária, buscando ser este um processo contínuo.

2 ESTUDANTE SURDO E SEUS DELINEAMENTOS NA ESCOLA INCLUSIVA

A inserção de estudantes com deficiência na escola inclusiva nos remete à necessidade de cumprimento das exigências legais, dentre as quais a formação de professores, as adequações e estruturações do ambiente escolar com fins de garantir o acesso e a permanência de todos. Particularmente, no que se refere à inclusão do estudante surdo, ainda há um universo linguístico diferenciado e com peculiaridades específicas da pessoa com surdez. Nesse sentido, apresentamos algumas definições sobre a pessoa com deficiência auditiva, o sujeito surdo e as possíveis causas que podem gerar a surdez. Na sequência, apresentamos abordagens sobre a educação inclusiva e alguns marcos históricos que iniciaram a sua implantação, destacando registros legais sobre a educação inclusiva e a conquista na educação de surdos delineadas durante essa trajetória.

2.1 Aspectos sobre a deficiência auditiva e a surdez

Com a inclusão do estudante com deficiência auditiva e/ou surdez na escola regular, algumas terminologias têm sido comumente utilizadas para denominarem esses estudantes. Em geral, dúvidas frequentes são geradoras de estereótipos que se expressam em falas preconceituosas, tais como: “olha o mudinho!” ou “o surdo-mudo”, referenciando-os também como aquele estudante que “fala com as mãos”. Os estereótipos vão sendo criados e a ausência de informação sobre esse público acarreta interpretações errôneas, dificultando as interações em sala de aula.

A percepção sobre a pessoa com surdez passou por diversas interpretações dentro do contexto histórico. Para Sá (2006), a definição de surdez passou por influências médico-terapêuticas, considerando o *déficit* auditivo e sua classificação, deixando de realmente considerar os contextos culturais e sociais aos quais o sujeito está inserido. Portanto, essa percepção ocorre em decorrência de sua caracterização e causas clínicas, desconsiderando os aspectos socioculturais nos quais o indivíduo surdo se encontra.

Essa questão também é frequente no contexto educacional, no qual a pessoa com surdez é considerada uma pessoa apenas com ausência de fala, deixando de lado a sua cultura, rotulando-a apenas pela deficiência. Mas é necessário diferenciar a pessoa surda da pessoa com deficiência auditiva. Em face disso, Luchese (2017, p. 87) ao definir:

Deficiência auditiva – DA – considera que a pessoa com alguma limitação ou impedimento auditivo tem uma incapacidade, enquanto a definição de surdez

considera o sujeito surdo como aquele que tem apenas uma diferença linguística, conseqüentemente, uma diferença cultural, ou seja, a terminologia correta a ser utilizada então é Pessoa Surda – PS –, caso sua surdez seja profunda, ou deficiente auditiva – DA –, caso a pessoa ainda ouça, mesmo que de forma parcial.

Ainda sobre o exposto, destacamos no Quadro 3 as terminologias elaboradas pelo pesquisador surdo Castro Junior (2011), que aborda a concepção e a visão sobre cada área relacionada à surdez.

Quadro 2 – Terminologia sobre a concepção de surdez

TERMO	VISÃO	CONCEPÇÃO
Surdo	Clínica	A surdez é vista como uma doença, que precisa ser curada. Quando se escreve surdo, é notável e perceptível o total assistencialismo e paternalismo das pessoas que acreditam na incapacidade, e não na evolução do surdo.
Surdo	Social	Estratégia de empoderamento, de posição e divulgação do sujeito surdo enquanto cidadão que luta por seus direitos políticos, linguísticos, educacionais e outros, e para que sejam respeitadas as manifestações por meio da LSB para uma efetiva inclusão.
Deficiente Auditivo	Educacional	Os profissionais da educação acreditam que os surdos são sujeitos que necessitam de adaptações, de meios que possibilitem a sua real aprendizagem. O deficiente auditivo é visto como alguém deficiente da fala, do pensamento, dentre outras questões.
Surdo-Mudo	Cultural	Durante muitos anos, tivemos os defensores da língua de sinais, pois esta foi proibida como abordagem educacional. Os primeiros defensores eram chamados surdos-mudos e, por isso, este termo é utilizado como respeito aos sujeitos surdos-mudos que preservaram a cultura surda, bem como a língua de sinais do povo surdo.

Fonte: Carlos Junior (2011).

O autor aborda a concepção dos termos sobre surdez, surdo, deficiente auditivo e surdo-mudo com base nos modelos clínico, social, educacional e cultural, destacando em cada uma delas como eram considerados, evidenciando características e interpretações diferenciadas de acordo com o contexto em que eram inseridos. Nesse sentido, observamos que a diferença entre quem seria a pessoa com deficiência auditiva e a pessoa surda denota estranheza, mas a essa definição não se está incorreta e demanda interpretações relacionadas aos aspectos culturais.

No modelo clínico, o que diferencia a surdez e deficiência auditiva é a perda auditiva, de acordo com o Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436,

de 24 de abril de 2002, dispondo sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e a revogação do art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Este destaca conceitos sobre a pessoa surda e deficiente auditivo, em seu art. 2º, estabelecendo que pessoa surda é “[...] aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. A participação em um grupo e a forma de se comunicar fazem a construção da pessoa surda, devido ao compartilhamento da mesma língua e dos aspectos culturais de um grupo, não fazendo referência apenas a sua ausência de audição.

Assim, uma outra conotação sobre a surdez é evidenciada, partindo de uma abordagem cultural e levando em consideração o ser surdo dentro de um grupo, participando de experiências culturais. Em continuidade com o Decreto nº 5626/05, em seu art. 2º, parágrafo único, considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. Nesse sentido, a visão médica sobre a surdez evidenciou a marca de perda à pessoa surda, não levando em consideração os seus aspectos socioculturais.

Compreendemos que a deficiência auditiva é considerada como um termo técnico para denominar as pessoas que apresentam uma perda sensorial auditiva, a despeito de que em alguns momentos a surdez se distancia de deficiência auditiva, mas ambas têm o mesmo significado, sendo que a construção social e cultural que vai definir o sujeito como pessoa surda ou deficiente auditivo.

A deficiência auditiva ocorre por diversas causas, citamos Honora (2014) e Luchese (2017) que indicam algumas dessas causas, sendo elas: pré-natal, perinatal e pós-natal. A seguir, para conhecimento, apresentamos no Quadro 3 as causas da deficiência auditiva na abordagem de Honora (2014).

Quadro 3 – Causas da perda auditiva

CAUSAS DA PERDA AUDITIVA		
Pré-natal	Ocorrem do primeiro mês de gestação até minutos antes do parto	Fatores genéticos Carências alimentares Fatores hereditários Irradiação ao Raio X Exposição da mãe a drogas Infecções adquiridas pela mãe durante a gestação Alterações endócrinas, etc.

Perinatal	Podem ocorrer do momento do parto até um mês após o nascimento	Prematuridade Pós-maturidade Anóxia Trauma de parto Incompatibilidade sanguínea
Pós-natal	Podem acontecer de um mês do parto após o nascimento até o último dia de vida	Meningite Caxumba Sarampo Uso de ototóxicos (remédios que podem causar problemas auditivos) Idade avançada Traumas acústicos ou cranianos provocados por acidentes Otites de repetição Ruídos por longos períodos ou de grande intensidade.

Fonte: Honora (2014, p. 26-30).

Conforme o exposto no quadro, a aquisição da perda auditiva ocorre por diversos fatores que serão delineados de fatores biológicos, os quais serão adquiridos e compreendidos pelo indivíduo quando ele estiver em contexto com a surdez, em que será delineado o perfil de sujeito surdo ou deficiente auditivo de acordo com suas compreensões culturais do grupo ao qual pertence ou vir a participar. A inferência de como essa perda vai interferir no desenvolvimento do surdo vai depender de como for diagnosticada e, a partir desse diagnóstico, será determinada a interpretação atribuída a essa perda.

A abordagem sobre a surdez na perspectiva de doença pode limitar as condições dadas para o desenvolvimento do estudante surdo. Nesse sentido, devemos, sim, tomar consciência de que o conhecimento sobre a surdez e seus aspectos pode permitir àqueles que trabalham ou trabalharão com o estudante surdo uma maior compreensão da sua especificidade linguística, além de maior atenção voltada para a visão de diferença, pois, a partir do momento que o conhecemos e verificamos os fatores que podem viabilizar seu processo educacional, a sua inclusão ocorrerá de acordo com suas especificidades.

2.2 Educação Inclusiva e educação escolar do surdo: marcos legais

A abordagem sobre inclusão e educação inclusiva é permeada por dúvidas, incertezas e estigmas que foram sendo expostos ao longo da história sobre a pessoa com deficiência. As discussões sobre o que seria realmente a inclusão levam a fatores que perpassam a concepção do professor sobre inclusão, suas subjetividades e seus conhecimentos prévios acerca dessa temática.

Para que aconteça uma prática inclusiva realmente efetiva, é necessário compreender o

que seja a inclusão e a educação inclusiva. De acordo com Freire e Lima (2021, p. 25), a inclusão “[...] caracteriza-se pelo direito de todos a uma sociedade que transcenda os preconceitos, discriminações e barreiras impostas pelas diferenças sociais, econômicas, de gênero, de credo, cultura ou etnia”.

Na perspectiva de Sousa (2021, p. 42), a inclusão

[...] não é direcionada apenas a pessoa com deficiência apenas, mas um projeto necessário à sociedade geral, colocando em pauta que todos nós temos alguma limitação e precisamos ser incluídos, respeitados, além de termos nossos direitos garantidos como cidadãos convencidos dos deveres e cientes dos direitos civis.

Desse modo, a inclusão deve ser efetivada pela sociedade, de modo que todos possam participar ativamente em todos os espaços, sejam eles sociais, econômicos, políticos, culturais, educacionais, dentre outros, haja vista que a inclusão independe das deficiências, diferenças e desigualdades.

Ao discutirmos sobre a educação inclusiva, entendemos tratar-se de uma educação de qualidade para todos. Conforme Mantoan (2006), isso implica mudanças, o que demanda questionamentos acerca das políticas e organização da educação especial e regular, bem como do próprio conceito de integração. Nesse sentido, ela implica mudanças de perspectiva educacional e escolar, uma vez que não envolve apenas as pessoas com deficiência ou aquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas todas as pessoas. Isso posto, a inclusão escolar deve levar em conta mudanças de concepções, adaptações e ações que possam contribuir para o êxito do estudante, seja ele com deficiência ou não.

É relevante considerar que, a visão de mudança ocorre não apenas em termos metodológicos e na representação sobre o que seja um ambiente de inclusão, mas também pela mudança de comportamento do professor frente à educação inclusiva, promovida pelo processo de formação. Vale destacar que esse processo se apresenta como condição criada para possibilitar ao professor conhecer seus discentes, sejam eles deficientes ou não, permitindo-o refletir criticamente sobre a sua prática para, assim, promover um ensino de qualidade.

De acordo com Bezerra (2016, p. 281), é “[...] indispensável pensar, também, na ampliação da competência teórico-prática do professor, a fim de tornar sua ação a mais comprometida possível com o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência”. Assim, precisamos romper com práticas comumente padronizadas presentes nos espaços escolares e que contribuem para segregar estudantes com deficiência, dificultando a sua permanência nas instituições de ensino. Desse modo, entendemos que, na escola, o estudante necessita de mais

que um espaço onde possa estar, mas torna-se necessário que ocorra de fato uma interação entre ele e todos os demais sujeitos que compõem a escola, ou seja, os profissionais e demais estudantes.

Segundo Abdalla (2016), são inúmeros os fatores que corroboram para a dificuldade de implementação da inclusão escolar. A autora destaca que existem interpretações diferenciadas acerca da inclusão e da pessoa com deficiência, de acordo com concepções do indivíduo, da sua prática e reflexão enquanto professor inclusivo. Como cita Abdalla (2016, p. 42), “[...] o professor em sala de aula deve ser pesquisador, testar metodologias e atividades e não ter medo de errar”. Portanto, a ação reflexiva do professor deve propor estratégias para atuar com esse estudante e a pesquisa é fundamental no seu desenvolvimento docente, buscando teorias e alternativas que possam auxiliar na construção de sua prática diária.

Posto isso, encontramos na legislação registros que asseguram o direito à educação inclusiva, porém, é primordial conhecer as leis e adentrar nas instituições para se certificar do seu cumprimento. A seguir, apresentamos, brevemente, alguns marcos legais sobre a educação inclusiva.

Iniciamos pela abordagem internacional citando a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Resolução nº 217, na III Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, que descreve em seu art. 26, item 1: “Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório.” (ONU, 1948). Essa declaração evidencia a educação para todos, permitindo que a partir dela sejam criadas outras declarações que coadunam com uma educação gratuita e acessível a todos.

Na década de 1990, temos a Declaração de Educação para Todos, aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Em suas diretrizes, apresenta como objetivo atender às necessidades básicas de aprendizagem. Segundo Schubert (2019, p. 128), “[...] essa declaração ressalta a necessidade de superar as desigualdades educacionais e revela grupos excluídos, entre os quais estão as minorias linguísticas, categoria em que os surdos se encontram”. Podemos observar esse posicionamento nos artigos 2º e 4º, do referido documento quando descreve que é preciso respeitar, desenvolver e trabalhar a superação dos preconceitos e dificuldades linguísticas (UNESCO, 1990).

Schubert (2019) expressa ainda que o art. 5º aborda a alfabetização na língua materna, por fortalecer a identidade e a herança cultural, o que a torna relevante aos pesquisadores na

educação de surdos. Com isso, a autora expõe que o surdo tem direito ao Bilinguismo³, o que pressupõe a Libras como língua materna e, portanto, defende que o processo ensino-aprendizagem deve ser pautado a partir dela. Nessa perspectiva, respeitar a especificidade linguística é oportunizar melhores condições de ensino e também de aprendizagem de um público que utiliza uma língua diferente da maioria linguística oralista.

Outro marco importante para a educação inclusiva é a Declaração de Salamanca, promovida pela Unesco, na Espanha (1994), na qual foi realizada a Conferência Mundial Sobre as Necessidades Educacionais Especiais, Acesso e Qualidade, sendo um marco para a Educação Inclusiva, pois reafirmava a educação como direito de todos. Borges (2013) destaca que essa declaração traz como desafio a reestruturação do sistema educacional ao chamar a atenção dos governantes para investimento na organização e estrutura da escola, a fim de atender todos os estudantes, independentemente de suas diferenças ou desigualdades. O referido documento ressalta no seu artigo 19 que:

[...] A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares”. (UNESCO, 1994).

Nesse documento, encontramos pela primeira vez algo direcionado à língua de sinais, pois destaca que as políticas educacionais deveriam levar em consideração as diferenças e situações individuais, ou seja, a importância da escola em incluir todas as crianças e também as suas minorias linguísticas. A Declaração de Salamanca abriu espaço para a promulgação da Declaração de Guatemala ou Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999). Nessa convenção, todos os Estados-partes assumiram o compromisso pela eliminação e prevenção de todo tipo de discriminação e preconceito.

No âmbito internacional, esses documentos são bases para a promoção de políticas públicas relacionadas à educação inclusiva no Brasil. No Quadro 4, abordamos as principais políticas públicas relacionadas à educação inclusiva que versam sobre aos direitos da pessoa

³ Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilingue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país. (GOLDFELD, 2002, p. 42).

com deficiência, evidenciando um caminho de conquistas na inclusão desses sujeitos na escola regular.

Quadro 4 – Documentos normativos sobre a inclusão

Ano	Documento Normativo	Conteúdo
1988	Constituição Federal brasileira	No art. 206, trata dos princípios da igualdade, acesso e permanência e sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). No art. 208, ressalta que esse acesso deve ser preferencialmente na rede regular de ensino
1989	Lei nº 7.853/89 – Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social	No art. 2º, I assegura a inclusão no sistema educacional. Define no art. 8º, I, que constitui como crime recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90	No art. 55, determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”
1996	Lei nº 9.394 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996)	Aborda no cap. V da Educação Especial, art.58- modalidade escolar oferecida preferencialmente na rede regular para educando com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação
2000	Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências
2001	Resolução nº 02/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB)	Institui que todos têm direito à matrícula, e deve ser assegurada condições com qualidade, sendo o AEE complementar ou suplementar
2002	Lei nº 10.436/2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências
2004	Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004	Estabelece normas e critérios de promoção, prioridade de atendimento às pessoas específicas na Lei nº 10.048, que estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida
2005	Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005	Regulamenta a Lei nº 10.436/02, visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular
2008	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP-Brasília – janeiro-2008	Apresenta como síntese as ideias contidas nos documentos sobre a inclusão
2009	Resolução CNE/CEB nº 04	Estabelece diretrizes operacionais para o atendimento educacional

2011	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011	Dispõe sobre questões para garantir um sistema educacional inclusivo, sem discriminação, com igualdade de oportunidades para portadores de deficiência, no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE)
2015	Lei nº 13.146, 06 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência)	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)
2020	Decreto nº 10.502/2020, 30 de setembro de 2020	Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida
2021	Lei nº 14.191, 3 de agosto de 2021	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. art. 60-A; art. 60-B; art. 78-A; art. 79-C

Fonte: Elaborado pela autora, baseada nas políticas públicas vigentes no Brasil (2022).

Dentre os documentos que normatizam a educação inclusiva em âmbito nacional, destacamos inicialmente a Constituição Federal de 1988. No seu Art. 206, trata dos princípios da educação, a saber: igualdade, acesso e permanência e valorização de uma escola que viabilize uma convivência com a pluralidade, dando lugar a igualdade de oportunidades e também a permanência no espaço escolar (BRASIL, 1988).

Em 24 de outubro de 1989, foi sancionada a Lei nº 7.853, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Nesse documento legal, destacamos que constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa, o estabelecimento de ensino, em qualquer curso ou grau, seja público ou privado, que se recusar a matricular, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de estudante.

Destacamos a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em consonância com a CF/88, determina como dever do Estado assegurar o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Além disso, determina ainda a responsabilidade dos pais ou responsáveis pela matrícula dos seus filhos ou pupilos.

Sancionada em 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 9394 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em seu art. 58, dispõe: “[...] entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. De acordo com Schubert (2019), essa lei evidencia avanços para a educação especializada, pois em um capítulo específico destaca quem é o público-alvo,

trazendo garantias de educação e, quando necessário, apoio especializado para esse público a partir de zero anos de idade.

Esse dispositivo legal afirma ainda que a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEE) será ofertada preferencialmente na rede regular de ensino. O documento apresenta as condições que devem ser asseguradas pelos sistemas de ensino para os estudantes com deficiência, a exemplo: currículos, métodos e recursos educativos específicos, formação docente e educação especial para o trabalho, objetivando a integração na vida em sociedade.

Com a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, a qual se refere a normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, destacam dentre as acessibilidades proposta para acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização em seu art.17, que versa sobre a implementação da formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação. Nesse sentido, também é exposto a utilização da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, como direito ao acesso a informações pela pessoa com deficiência auditiva, na qual vai se delineando direcionamentos para tornar acessível a comunicação para as pessoas surdas com a Libras.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB) nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, afirma que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, fazendo com que as escolas se organizem para atender os discentes com necessidades educacionais especiais para garantir as condições necessárias a uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

Após anos de lutas e reivindicações da comunidade surda, foi promulgada a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão e outros recursos de expressão a ela associados, legitimando uma língua que por muitos anos foi subjugada e discriminada nos meios educacionais.

O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Com esse Decreto, observamos a regulamentação das referidas leis que versam sobre o atendimento prioritário e as barreiras de acessibilidade para as pessoas com deficiência. Ressaltamos que com relação a pessoa surda no art.º 6, no tocante ao atendimento prioritário ou diferenciado no inciso III, versa sobre o atendimento por meio do Intérprete capacitado em Libras para as

para pessoas com deficiência auditiva e para pessoas surdocegas, prestado por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas. Tendo ainda a melhoria no acesso arquitetônico dos espaços educacionais, os quais permitirá oferecer melhores condições de atendimento, para que esses sujeitos não apenas sejam incluídos, mas que possam permanecer nesses espaços.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que afirma que o Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação. Nesse sentido, determina a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior.

Com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), busca-se o acompanhamento dos avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes. Com isso, são propostos garantias e direcionamentos de acesso às escolas, bem como orientações sobre como os sistemas de ensino deveriam se organizar para atender e garantir esse acesso a todos na escola comum. O documento também destaca a garantia do AEE, de oferta em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Destacamos que o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

Esse atendimento deve sugerir práticas direcionadas às potencialidades do estudante com deficiência, observando seus limites e propondo estratégias que possam viabilizar seu processo de inclusão. Segundo Falcão e Silva (2020, p. 29), o “AEE baseia-se em práticas pedagógicas pautadas na identificação das potencialidades dos estudantes com deficiência e exigem do professor especialista estratégias pedagógicas que possibilitem a construção da sua autonomia”. Observamos assim que esse atendimento é importante na organização da escola e da sala de aula, pois orienta ações que favorecem a participação do estudante com autonomia e respeitando suas especificidades.

Um marco importante para a Educação Inclusiva foi a Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de 6 de julho de 2015. Essa Lei aborda em seu art. 27 que “[...] a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida [...], tendo também no art. 28, inciso IV: oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. Nessa lei, é destacado o direito à inclusão sem quaisquer formas de barreiras, bem como redireciona os sistemas de ensino à garantia de acesso e permanência (BRASIL, 2015).

No contexto da discussão, consideramos relevante citarmos o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Especificamente o que trata em seu art. 6º, I.

Oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida.

Com base no exposto, fica evidente que essa política se constitui em retrocesso aos avanços e conquistas alcançadas para a educação inclusiva. O incentivo a criação de escolas especializadas coloca em dúvida a possibilidade de inclusão escolar no sistema regular, além de desestruturar o resultado de décadas de luta da sociedade por uma educação inclusiva.

A Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, alterou a Lei nº 9.394/1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Desse modo, em seu capítulo V-A, art. 60-A, apresenta o que entende por essa modalidade de educação:

[...] para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

Essa lei insere a Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade de ensino independente. Ao mesmo tempo em que traz um avanço em torno da visibilidade da Libras como primeira língua, também traz sérias implicações que demandam análise crítica do

contexto. A exemplo, o supracitado artigo dispõe no § 1º que “[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.” Nesse sentido, entendemos que o AEE, enquanto serviço de apoio à educação especial, que complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela, deve ter caráter permanente e, portanto, fazer parte da rotina regular de todos a que dele demandarem.

No art.60-B, coloca-se que os sistemas de ensino devem assegurar materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas (BRASIL, 2021). O acesso a materiais direcionados a especificidade linguística do surdo e com professores bilíngues deve ser observado como uma prática constante que deve permear as escolas inclusivas.

Dando seguimento, a Lei coloca no art. 78-A, I, que deve ser proporcionado aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura, sendo fator importante na construção da valorização da cultura surda com intuito de valorizar a língua dessa comunidade. Outro fator de destaque citado no art.79-C, com relação ao apoio técnico e financeiro por parte da União aos sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural à comunidade surda (BRASIL, 2021). Contudo, as dificuldades na criação de escolas bilíngues são evidenciadas durante todo o processo de educação do surdo, de modo que essa realidade ainda está distante das normativas previstas nesse artigo, em razão de existirem poucas escolas bilíngues, sendo os estudantes direcionados às escolas inclusivas ou especiais.

Destacamos ainda nesse artigo da referida lei outra implicação, ao mencionar no § 3º que a decisão de matrícula na educação bilíngue caberá ao estudante ou, no que couber, aos seus pais ou responsáveis. Sobre esse aspecto, entendemos que essa determinação retira a obrigação dos pais em garantir o direito à educação escolar, conforme exposto na CF (1988), no ECA (1990) e na LBD (1996). Isso posto, consideramos salutar a discussão em torno da referida Lei por entendermos que questões nelas implicadas podem fomentar segregação ao invés de promover a inclusão escolar do estudante surdo.

Assim, observamos que organizações internacionais e nacionais definiram diretrizes sobre a inclusão de pessoas com deficiência para garantir seu direito à educação e inserção na sociedade. Portanto, falar de inclusão nos remete à participação de todos sem distinção de raça, gênero ou etnia na sociedade. No que tange ao contexto educacional, esta deve garantir a todos

os indivíduos, com deficiência ou não, condições de convivência de forma igualitária do mesmo espaço, tendo a oportunidade de usufruir dos mesmos recursos e adaptações necessárias para sua real participação. Nesse sentido, corroboramos Sousa (2019) quando ele nos leva a refletir sobre o quanto precisamos fazer para que a inclusão aconteça. Para tanto, faz-se necessário, dentre outros, investimento na formação docente para que possa incidir em práticas pedagógicas inclusivas.

2.3 Filosofias educacionais na Educação de Surdos

As políticas educacionais evidenciam a trajetória da inclusão e como ela foi sendo reorganizada na escola. Especificamente, quando se trata da educação dos surdos, os impactos das políticas provocaram mudanças nas abordagens educacionais, delineadas de acordo com os aspectos históricos e sociais vivenciados pela comunidade surda.

Ao longo da História, de acordo com o período vivenciado, a educação de surdos foi influenciada pelas filosofias educacionais. Com isso, passou tanto por transformações, como também por ações discriminatórias que, muitas vezes, beneficiou a maioria ouvinte que exercia seu poder no âmbito educacional.

No entanto, algumas abordagens teórico-metodológicas foram sendo adotadas com o objetivo de ensinar as pessoas surdas. Tais abordagens pressupõem concepções pedagógicas distintas com relação à escolarização de estudantes surdos, seja na escola comum ou na escola especial. Isso decorre de percepções sobre o estudante surdo, passando pelo aspecto cultural e por diferentes olhares que perpassam o campo da Educação Especial. A seguir, destacamos três abordagens e características estabelecidas para o desenvolvimento da escolarização de pessoas com surdez: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo.

a) Oralismo

O oralismo teve o seu surgimento e implantação após aprovação no Congresso de Milão, realizado em 1988. De acordo com Goldfeld (2002), teve como seu mais importante defensor Alexander Graham Bell, o inventor do telefone. Na visão da autora, “[...] o oralismo visava a integração da criança surda na comunidade ouvinte, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral” (GOLDFELD, 2002, p. 33).

No oralismo, a visão do sujeito surdo assumiu outra vertente, sendo fundamentado, de acordo com Quadros (1997, p. 20), “[...] na recuperação da pessoa surda, chamada de deficiente auditivo, que enfatiza a linguagem oral em termos terapêuticos”. Desse modo, a visão de normalidade adentra a educação de surdos, comparando-os aos ouvintes e exigindo deles a

oralização. Na perspectiva do oralismo, a criança deveria entrar em contato desde a mais tenra idade e ser submetida a um processo de reabilitação que inicia com a “[...] estimulação auditiva e que consiste no aproveitamento dos resíduos auditivos para possibilitá-la na discriminação dos sons que ouve e algumas metodologias são utilizadas, como: a leitura orofacial, vibração corporal para chegar à compreensão da fala” (ALBRES, 2005, p. 31). Portanto, a abordagem pelo oralismo, prevalece pela concepção médica, sendo que a cultura e a comunidade surda são desconsideradas, sendo prejudicadas no desenvolvimento tanto da linguagem quanto de sua cultura.

No entanto, a comunidade surda não se adaptou a essa educação voltada para a linguagem oral, uma vez que ela não se comunica forma igual aos estudantes ouvintes. Nesse sentido, mesmo sendo obrigados a praticarem a oralidade, os surdos continuaram a utilizar a língua de sinais. Posteriormente, surgiu a filosofia da Comunicação Total, proposta sugerida para que os surdos pudessem utilizar toda e qualquer forma de comunicação, conforme apresentada a seguir.

b) Comunicação Total

O objetivo principal da abordagem Comunicação Total era fazer a comunicação entre surdos e ouvintes de forma mais efetiva. Para isso, propunha que os surdos se expressassem a partir da combinação de língua de sinais, gestos, mímicas e leitura labial. Ou seja, defendia o uso de vários métodos que permitiriam que o surdo pudesse se expressar. De acordo com Albres (2005):

Esta abordagem buscou um resgate dos sinais que por muitos anos foi proibido, fato ocorrido no Congresso de Milão, em 1880, com a votação pela oralidade e proibição da língua de sinais. A Comunicação Total surgiu na década de 70, onde é possível destacar que a abordagem oralista começa a perder forças e ser considerada um método repleto de falhas, que fizera acontecer um atraso na aprendizagem dos surdos. Essa abordagem consiste na prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles possam expressar-se nas modalidades preferidas. A Comunicação Total tem como objetivo fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com seus familiares, professores e coetâneos, para que possa construir seu mundo interno. (ALBRES, 2005, p. 42).

A trajetória da educação de surdos, do oralismo para a Comunicação Total, não obteve tanto desenvolvimento, pois a utilização da fala e da língua de sinais aconteciam de forma simultânea, dificultando, assim, a aprendizagem dos surdos. O uso das duas linguagens pode dificultar a aprendizagem, pois de acordo com Quadros (1997, p. 26), ao citar Duffy (1987) e

Brito (1995), o “[...] bimodalismo é um sistema artificial considerado inadequado, tendo em vista que desconsidera a língua de sinais e sua riqueza estrutural e acaba por desestruturar também o português”. Nessa proposta, não é encontrada uma apreciação pela língua de sinais, deixando refletir em sinalizações sem sentido apenas um português sinalizado, desvalorizando a estrutura própria da linguagem de sinais e seus aspectos culturais.

c) Bilinguismo

O Bilinguismo é, segundo Quadros (1997, p. 26), “[...] uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no seu contexto escolar.” Essa abordagem possibilita ao surdo acessar duas línguas no contexto educacional, pois considera a linguagem de sinais como língua natural do surdo e, a partir disso, propõe o ensino da língua escrita. Para a autora, essa abordagem é a mais adequada ao estudante com surdez.

Sobre o modelo bilíngue de educação de surdos, Lacerda (2008) exemplifica:

Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal viso gestual. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta então, o mais cedo possível, à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. (LACERDA, 2008, p. 79).

Observamos que, nessa abordagem, a linguagem de sinais se torna a primeira língua do estudante surdo. Em decorrência disso, a aquisição da Língua Portuguesa ocorre posterior a ela. Esse fator é relevante, pois oferece um ambiente mais acolhedor para atender às especificidades linguísticas do surdo, dando possibilidades para que ele se desenvolva de forma integral.

Segundo Quadros (2019, p. 158), a “[...] educação bilíngue deve ser norteadas pelas perspectivas social, cultural e linguística e também através dos meios legais que se estabelecem a educação bilíngue por meios de políticas públicas.” Ressaltamos que a proposta da educação bilíngue vai além da introdução de uma língua no âmbito escolar, mas se faz necessário promover situações em que essa língua possa ser também divulgada e praticada. Com isso, possibilita o conhecimento entre surdos e ouvintes, além da articulação e efetivação de políticas públicas sobre os avanços alcançados na introdução do bilinguismo.

Portanto, pensar a educação bilíngue para o surdo, exige pensar na necessidade de discussão sobre a Libras no espaço escolar, priorizando tanto a Língua Portuguesa quanto a Libras, sem deixar de valorizar nenhuma das duas linguagens. Desse modo, entendemos que a proposta de uma escola bilíngue é desafiadora e requer comprometimento social e ações

adequadas às especificidades linguísticas dos estudantes surdos. Entretanto, precisamos defender a construção de uma educação bilíngue sem discriminações e sem barreiras, a partir de uma abordagem educativa à pessoa surda que promova realmente uma educação inclusiva.

3 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E CULTURA SURDA

Na inclusão de estudantes surdos, a valorização da língua de sinais, língua materna, é uma das questões essenciais para tornar possível a igualdade de condições e de desenvolvimento desses estudantes na escola. No entanto, entre profissionais inseridos no contexto das escolas regulares ainda encontramos entraves sobre a compreensão do que venha a ser a Libras e sua estrutura como língua para favorecer o processo de aprendizagem. Nesta seção, apresentamos a Libras enquanto língua materna do estudante surdo, descrevendo aspectos da sua estrutura gramatical e da cultura surda e seus artefatos culturais.

3.1 Libras: aspectos introdutórios da estrutura linguística

A Língua de Sinais possui todos os níveis linguísticos: fonológicos, morfológicos, sintáticos e pragmáticos. Portanto, é compatível com qualquer língua oral, expressando ideias das mais simples a mais complexas. Por meio dela, o surdo pode expressar suas emoções e se fazer entender por outros indivíduos que dominam essa língua. Além disso, enquanto canal de comunicação gestual-visual, poderá desenvolver a capacidade para ampla participação social. É importante ressaltar também que a língua de sinais não se constitui uma língua universal, pois cada país utiliza sua especificidade linguística, por exemplo, o Brasil que a denomina Língua Brasileira de Sinais (Libras). A partir do contato com a Libras, é possível que esse estudante possa manifestar-se e também compreender o que está a sua volta conforme sua especificidade linguística.

A autora Quadros (2017), ao referir-se à Língua de Herança⁴, evidencia significações dessa língua para os surdos. A esse respeito, pontua:

A língua de sinais é a língua em que me comunico, diferente da língua falada. Por meio dos sinais, consigo pensar. Quero que todas as crianças surdas tenham a chance de aprender a língua de sinais desde pequena com outros surdos, porque é uma língua que faz parte do mundo do surdo, do povo surdo. A língua de sinais possibilita organizar ideias de um jeito próprio do surdo que é diferente do ouvinte. (QUADROS, 2017, p. 35).

Nessa perspectiva, observamos que a língua de sinais, para além de um meio de comunicação do surdo, é ainda elemento de pertencimento a um grupo que o apoia e permite

⁴ Língua de herança são línguas que, em um contexto sociocultural, são dominantes diferentes da usada na comunidade em geral (QUADROS, 2017).

fazer trocas e emissão de significados. Assim, corroboramos a concepção de Quadros (2017), quando ela defende a língua de sinais como elemento constituidor dos surdos na relação com os outros e na produção de significados sobre si, do seu grupo e de outros grupos. Desse modo, quando fazemos parte de um grupo e podemos estabelecer relações e construir significados, essa língua pode se desenvolver de forma espontânea e propiciar a construção do seu *status* linguístico.

A Libras tem ganhado espaço na sociedade, principalmente a partir dos movimentos surdos em prol de seus direitos. Trata-se de uma luta de muitos anos que caracteriza o povo surdo como um povo com cultura e língua próprias. No entanto, a sociedade majoritária ouvinte tenta impor um padrão de cidadão que não considera as especificidades linguísticas do surdo, o que culmina em longo período de sofrimento, com tentativas de exclusão da sua língua. O reconhecimento das lutas para conquista do direito de utilização da Libras se constitui questão identitária, que possibilita a comunicação e efetiva participação do surdo na sociedade.

Com relação a definição de Libras, esta é abordada por Quadros (2019, p. 25) como: “[...] uma língua visual-espacial, sendo que a mesma se exhibe em uma modalidade que utiliza o corpo, as mãos, os espaços e a visão para ser reproduzida e percebida”. Nesse sentido, a Libras tem seus articuladores nas mãos que se movimentam no espaço. Essas mãos assumem a produção do sinal, deixando a sinalização clara, de acordo com a mão dominante de cada usuário, podendo ser a direita, a esquerda, ou ambas as mãos, o que a difere das línguas orais.

Vieira, Oliveira e Nakasato (2011, p. 110) afirmam que “[...] diferente das línguas orais, os articuladores primários das línguas de sinais são as mãos, que se movimentam no espaço em frente ao corpo e articulam sinais em determinadas localizações neste espaço”. Diante do exposto, percebemos a relevância das línguas de sinais em comparação com as línguas orais, pois ambas possuem pré-requisitos diferentes, cada uma com suas especificidades e utilização dentre seus usuários. Logo, quem utiliza a Língua Portuguesa utiliza o canal oral auditivo, já os que utilizam a Libras fazem uso do canal visual espacial.

A Libras possui gramática própria e organizada, a partir de alguns parâmetros que estruturam sua formação nos diferentes níveis linguísticos, ou seja, fonologia, morfologia e sintaxe. Segundo Quadros e Karnopp (2004), foi a partir dos estudos do teórico William Stokoe (1960) que ocorreu o reconhecimento linguístico das línguas de sinais como línguas genuínas por apresentarem critérios linguísticos que atendiam a todos os parâmetros dessa natureza genuína.

A estrutura da Libras é constituída de parâmetros primários e secundários que se combinam de forma sequencial ou simultânea. Ao tratarem sobre essa questão, Quadros e

Karnopp (2004) citam Stoken (1960), que estabelece um esquema linguístico estrutural para analisar a formação dos sinais e, com isso, propôs três principais aspectos ou parâmetros, tais como: configuração de mão (CM), ponto de articulação (PA) ou locação (L) e movimento (M). As autoras destacam ainda que esses parâmetros foram definidos pelas pesquisas linguísticas como “[...] unidades mínimas (fonemas) que se constituem morfemas nas línguas de sinais, de forma análoga aos fonemas que constituem os morfemas nas línguas orais” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 49). Esses parâmetros juntos e interligados formam o morfema com um sentido, os quais combinados formam signos em Libras.

A fim de conhecermos os parâmetros da Libras, apresentamos os parâmetros primários em Libras, baseados nos estudos de Brito (1995), Quadros e Karnopp (2004):

Configurações das mãos (CM): as mãos tomam as diversas formas na realização de sinais. Quadros e Karnopp (2004), baseadas nos estudos de Brito (1995), mencionam que as CM são 46 configurações de mãos na Libras, destacando que não representam um sistema similar à ASL⁵ e que nem todas as línguas de sinais partilham o mesmo inventário. Nos estudos e pesquisas recentes citado por Zancanaro Júnior (2018) sobre as CM, a mais utilizada é a desenvolvida por Nelson Pimenta, que identificou 61 CM, exposta na figura 1 abaixo:

Figura 1 – Configuração de mão da Libras

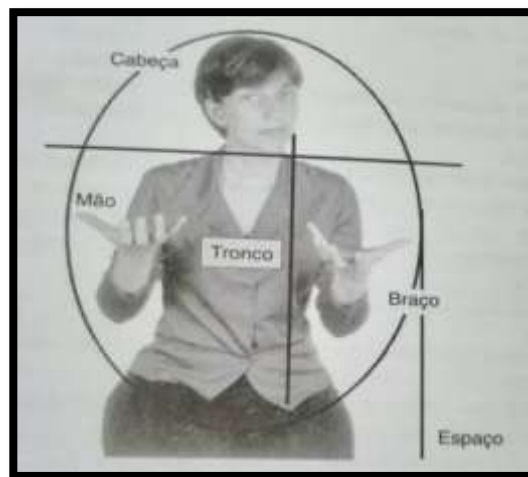


Fonte: <https://cursos.escolaeducacao.com.br/artigo/configura-es-de-m-o>

⁵ *American sign language*, língua de sinais dominante, por meio da qual a comunidade surda nos Estados Unidos da América, nos lugares de expressão anglófona do Canadá, e algumas partes do México, comunica-se.

Ponto de articulação (PA) ou Locação (L) é o espaço em frente ao corpo ou uma região do próprio corpo em que os sinais são articulados. Esses sinais articulados no espaço são de dois tipos, os que articulam no espaço neutro diante do corpo e os que se aproximam de uma determinada região do corpo, como a cabeça, a cintura e os ombros (BRITO, 1995 apud QUADROS; KARNOPP, 2004). De acordo com Quadros e Karnopp (2004), o espaço de enunciação, dentre outros aspectos, é uma área que contém todos os pontos dentro do raio de alcance das mãos em que os sinais são articulados. Esse aspecto é evidenciado pelas autoras, de acordo com estudos de Battison (1978), conforme a Figura 2.

Figura 2 – Espaço de realização dos sinais e as quatro áreas principais de articulação



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 57).

A utilização desse espaço permite que sejam realizadas um número finito de locações. Para as autoras, o espaço de enunciação seria o “[...] espaço ideal, no sentido de que se considera que os interlocutores estejam face a face” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 57). Assim, esse espaço pode ser redefinido ou redirecionado dependendo da situação em que são realizados os sinais, mas o ideal é que seja observado esse espaço como principal no desenvolvimento da sinalização por parte do indivíduo.

O Movimento é um parâmetro complexo que pode envolver uma vasta rede de formas e direções, desde os movimentos internos das mãos, os movimentos dos pulsos, os movimentos direcionais no espaço até conjuntos de movimentos no mesmo sinal. O movimento que as mãos descrevem no espaço ou sobre o corpo, pode ser em linhas retas, curvas, sinuosas ou circulares, em várias direções e posições (BRITO, 1995 apud QUADROS; KARNOPP, 2004). As autoras, ao citarem Brito (1995), destacam que esses traços possuem tipo, direcionalidade, maneira e frequência no movimento. Descrevem, ainda, os movimentos como:

Movimentos direcionais podem ser unidirecionais, bidirecionais, ou multidirecionais, a maneira é a categoria onde a maneira é a categoria que descreve a qualidade, a tensão e a velocidade do movimento; a frequência refere-se ao número de repetições de um movimento. (BRITO, 1995 apud QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 55).

O movimento possui direções, maneiras e velocidades a serem inseridas durante a realização do sinal, que assumem características específicas dependendo do sinal executado. Na Libras os seus parâmetros primários demonstram uma organização própria sobre sua estrutura, sendo essencial que seja observado para que se possa realizar o sinal e não a convencionamos apenas a uma junção de gestos, mas uma forma de expressão do surdo em sua língua de forma espontânea e natural.

As pesquisadoras Quadros e Karnopp (2004) elencam mais dois parâmetros fonológicos da língua de sinais, a saber: orientação e expressões faciais/corporais (ou expressões não manuais).

Orientação da Mão (Or) é a “[...] direção para qual a palma da mão aponta na produção do sinal” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 59). Podemos exemplificar como, por exemplo, para frente, para trás, para determinado lado. Na Libras, segundo Brito (1995) *apud* Quadros e Karnopp (2004), a orientação foi enumerada com seis tipos como: para cima, para baixo, para o corpo, para a frente, para a direita ou para a esquerda.

Expressões Faciais/ Corporais ou Expressões Não Manuais (ENM) são as expressões consideradas por Quadros e Karnopp (2004) como os movimentos da face, dos olhos, da cabeça ou tronco, que podem se desenvolver como marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens. Sendo que as expressões não manuais marcam os tipos de frases: interrogativa, exclamativa, negativa e afirmativa. Assim, os sinais ou itens lexicais da Libras são organizados a partir da combinação desses parâmetros que dão origem ao sinal, e estes formam as frases em um contexto.

Lourenço (2014) esclarece que, para produzirmos uma frase em Libras, é imprescindível o uso de marcações a partir de expressões não-manuais feitas simultaneamente à sinalização. Desse modo, indicando como, no caso das línguas orais-auditivas, a entonação na vocalização ou pontuação na grafia de uma frase, sua abordagem caracterizada aos tipos de frases. Vejamos a seguir, a utilização da expressão não manual adequada a cada tipo de frase.

Quadro 5 – Tipos de frases em Libras

Tipos de frases	Expressão não manual adequada
Exclamativa	Sobrancelhas elevadas com movimento leve da cabeça para cima e para baixo
Interrogativa	Sobrancelhas franzidas e cabeça inclinada para cima e levemente para frente
Afirmativa	Expressão facial neutra, ou, quanto se quer intensificar a afirmação, deve-se balançar a cabeça para cima e para baixo
Negativa	Além de usar sinais que, por si só já significam a negação (como NÃO-TER, NÃO-GOSTAR), simultaneamente ao sinal devemos fazer o movimento negativo com a cabeça, de um lado para outro

Fonte: Lourenço (2014, p. 44).

Na realização do sinal, não é necessária a presença dos cinco parâmetros. Para exemplificar, podemos fazer sinais sem movimento e/ou sem expressão facial e há sinais feitos apenas com expressões não manuais. Desse modo, o conhecimento de uma língua não ocorre apenas pelo seu vocabulário, mas sobre a conscientização de que é necessário conhecer e aprender as regras de combinação desses elementos em uma frase a partir de um determinado contexto.

A valorização da língua de sinais, as conquistas referentes ao reconhecimento da mesma, favoreceu a introdução de outras medidas, reivindicadas pela comunidade surda, entre as quais, o acesso à educação e ao atendimento bilíngue, em que se prioriza a Libras como primeira língua. Para o desenvolvimento dessa língua, é necessário inseri-la em seu contexto cultural. A esse respeito, corroboramos com Sá (2019, p. 244), ao considerar que “[...] os aspectos culturais, as propostas pedagógicas que desejem a autonomia do sujeito, e o uso e disseminação da língua de sinais como língua natural dos surdos”. Nessa perspectiva, respeitar a cultura surda nos remete também a respeitar esse sujeito surdo que sofre influências de poder e privilégios de uma cultura dominante ouvintista.

Assim, defendemos o sentido cultural da surdez. Ao mesmo tempo, consideramos que devem ser desmitificadas ações patológicas e revistas essa visão para uma interpretação intercultural na educação de surdos. A seguir, abordaremos aspectos da cultura surda e seus artefatos culturais por entendermos que uma educação de surdos deve ser permeada pela construção de uma identidade surda no âmbito de uma cultura visual.

3.2 A cultura surda e seus artefatos culturais

A cultura surda possui características e construções igual às demais culturas, sendo que possui especificidades e que não são respeitados na sociedade, devido a não seguir a cultura dominante deixando de segui-las. Nesse tópico, apresentamos a cultura como fabricação, conforme Santiago *et al.* (2019). Para essas autoras, “[...] ao defendermos a cultura como fabricação, abarcamos que ela se constitui a partir do processo de interação e trocas do homem com seus pares e com os mais variados grupos que compõem os espaços escolares e sociais” (SANTIAGO *et al.*, 2019, p. 10). Desse modo, faz-se necessário conhecer como o sujeito surdo consegue realizar trocas se o ambiente ao qual está inserido não considera sua cultura.

Além disso, é importante considerarmos as concepções e tomada de consciência que temos sobre cultura, multiplicidades de culturas existentes, bem como de referências culturais que nos apropriamos. Para refletirmos sobre essa temática, destacamos os conceitos de cultura, conforme Strobel (2009), é “[...] a herança que determinado grupo social transmite a seus membros e está transmissão se dá por meio da convivência”. Enquanto Sá (2006, p. 110) a define como “[...] um campo de forças subjetivas que se expressa através da linguagem, dos juízos de valores, da arte, das motivações e outros, gerando a ordem do grupo, com seus códigos próprios, suas formas de organização, de solidariedade.” Já Tylor *apud* Laria (2009, p. 14) definiu cultura como “[...] este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (TYLOR, *apud* LARIA, 2009, p. 14).

Desse modo, os autores destacam que é na cultura que ocorrem as vivências entre os seres humanos, em que os saberes são transmitidos e compartilhados em sociedade. Cada sociedade ou grupo social tem sua própria cultura, as quais são compreendidas por seus conhecimentos, suas crenças, seus valores e seus costumes. Assim, ressaltamos que existem várias culturas, de modo que cada uma possui suas singularidades.

No entanto, a cultura por décadas foi considerada como única e universal, como versa Veiga-Neto (2003) *apud* Rodrigues (2018):

[...] o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor – fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc.”. Nessa ótica, a cultura foi tida por muito tempo como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade. (VEIGA-NETO, 2003 *apud* RODRIGUES, 2018, p. 24).

O autor destaca o reconhecimento, na modernidade, da concepção de monocultura. Para ele, somente a partir dos anos vinte surgem indagações sobre o conceito moderno de cultura e esta vai sendo modificada. Desse modo, os estudos culturais buscaram desconstruir o conceito moderno de cultura, ou seja, a concepção de monocultura vai sendo desconstruída, dando lugar ao vocábulo de cultura para culturas. Nesse sentido, Gesser (2009) aborda que a língua do surdo “[...] não pode ser considerada universal, dado que funciona como um decalque ou rótulo que possa ser colado e utilizado por todos os surdos de todas as sociedades de maneira uniforme e sem fluência de uso.” (GESSER, 2009, p.12). A língua vai sendo construída por meio do grupo ao qual os sujeitos pertencem e realizaram suas interações, sendo construída de acordo com seus aspectos socioculturais e sua prática pelo grupo, tendo características diferenciadas e definidas por esses grupos.

Trazemos Perlin e Quadros (1997) que nos remetem às implicações sociopolíticas, culturais e educacionais na educação de surdos. Complementar a isso, Doziart (2009, p. 71) considera “[...] que a dificuldade de os alunos aprenderem sem partir de suas características, de suas elaborações de mundo, de valorizarem-se e respeitarem-se como surdos contribuem para seu afastamento de si mesmos”. Com isso, observamos que as escolas ainda reproduzem estereótipos que diminuem e inferiorizam outras manifestações culturais que não comungam de suas características, fazendo com que o surdo aceite essa cultura como superior a dele.

Destarte, partindo do princípio que não existe uma cultura única e, sim, culturas, torna-se necessário o reconhecimento e a valorização das múltiplas práticas culturais como forma de aceitação e respeito às diferenças e às diversidades, pois estas se constituem nas singularidades e nas subjetividades de cada grupo de indivíduos.

Seguiremos essa discussão refletindo sobre a cultura surda, como ela se processa e qual a sua importância na vivência do surdo em sociedade a qual participa e se vê representado. No que se refere à área da surdez, a cultura representa as peculiaridades dos sujeitos surdos, como as histórias, os costumes, os hábitos e, principalmente, a língua partilhada por estes, a língua de sinais, elemento constitutivo da subjetividade e do sentido da cultura surda.

A cultura na qual o surdo faz parte é representada por sua identidade, com uso da língua de sinais pela sociedade surda e pelo contexto de comunicação visual espacial. Salientamos a necessidade de chamar a atenção sobre o contato com a comunidade surda, haja vista que essa não deve ser apenas por meio de sua língua, mas com o conhecimento sobre seus artefatos culturais. Portanto, tais artefatos devem ser respeitados, pois além do vocabulário em Libras, manter relações de respeito e de conhecimento sobre seu contexto cultural favorecerá o entrosamento com a comunidade surda.

As singularidades da cultura surda podem ser compreendidas pelos seus artefatos que, de acordo com Strobel (2009), eles podem estar relacionados com os objetos ou materiais produzidos, bem como com o modo de ver e de sentir de determinado grupo. Destacamos os artefatos apontados por Strobel (2009) como: experiência visual, linguístico, familiar, literatura surda, vida social, vida esportiva, artes visuais e política.

Iniciamos os artefatos culturais destacando as **experiências visuais** que se constituem como fator importante para compreensão pelo sujeito surdo, tanto do mundo quanto da forma como este é apresentado. São as experienciais visuais que possibilitam a percepção do mundo por meio da visão, tendo por meio da visualidade a forma como este terá acesso à comunicação (STROBEL, 2009). A abordagem de uma pedagogia visual deve ser parte integrante de um currículo escolar dos estudantes surdos, pois a partir dessa experiência visual podem compreender melhor o que está sendo exposto, em razão de a imagem oferecer mais opções de compreensão estabelecendo mais interações, devido a utilização de uma língua visoespacial.

O segundo artefato é o **linguístico**, que faz referência à utilização das línguas de sinais enquanto meio de comunicação do povo surdo. Destacamos uma das conquistas da comunidade surda brasileira que foi a legalização da Libras como língua natural, que colaborou para a inclusão do estudante nas escolas regulares e foi introduzida na formação dos futuros professores. No ano de 2002, a Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e de expressão da comunidade surda brasileira.

Com o artefato cultura direcionado à **Família**, refere-se ao fato de que a maioria das crianças surdas nascem em lares ouvintes, o que traz implicações negativas tanto para a construção da identidade surda de tais sujeitos quanto para a aquisição da língua de sinais.

Com relação à **literatura surda** temos a tradução das “[...] memórias das vivências surdas através das gerações dos povos surdos (STROBEL, 2009, p. 57). Compreende-se que a criação de obras literárias por surdos utiliza a língua de sinais e a escrita de sinais, que refletem as diversas situações. A literatura surda não deve ser confundida com literatura visual, pois, segundo a ideia de Karnopp (2006) apud Campello (2020), uma das principais características da literatura surda é o registro do mundo surdo, por meios escritos ou visuais, sendo que pode ser realizada por ouvintes, mas que estejam envolvidos com na divulgação dos artefatos da comunidade surda.

Com o artefato cultural de **vida social**, são definidos por Strobel (2009, p. 61) como os “[...] que se referem a acontecimentos culturais, tais como casamento entre surdos, festas, lazeres e atividades nas associações de surdos e eventos esportivos, outros”. Nesse sentido

fazem esse artefato social como o esportivo faz referência aos diversos processos interacionais desenvolvidos pelos surdos por meio de associações e organizações institucionais diversas.

O artefato da **vida esportiva** se refere às práticas desportivas e competitivas organizadas e desenvolvidas somente por sujeitos surdos que, por muitos séculos, foram excluídos das práticas desportivas desenvolvidas por ouvintes. Com as associações de surdos, iniciou-se os movimentos da prática esportiva, sendo ofertada durante as reuniões e encontros dos surdos, permitindo a essas associações a promoção de encontros e torneios entre os surdos e suas comunidades espalhadas em todo o Brasil e em competições internacionais. A Confederação Brasileira de Desportos de Surdos (CBDS)⁶ é a entidade máxima do desporto surdo no Brasil. Além das competições, essa confederação participa, apoia e promove atividades socioeducativas com objetivo de orientar surdoatletas, familiares e profissionais, descobrir talentos, fortalecer as entidades locais e ampliar a prática regular e saudável de atividades físicas entre surdos. Dentre as várias competições que são realizadas, destacamos a Surdo Olimpíadas, que é um evento multidesportivo internacional, organizado pelo Comitê Internacional de Esportes para Surdos (*International Committee of Sports for the Deaf – ICSD*). A primeira edição, realizada em Paris em 1924, foi também o primeiro evento esportivo para pessoas com necessidades especiais. Os primeiros jogos, conhecidos como Jogos Internacionais do Silêncio, foram realizados em 1924 em Paris, com atletas de nove nações europeias participando. Os jogos foram uma criação de Eugene Rubens-Alcais, que também era surdo e presidente da Federação Francesa de Esportes Surdos.⁷

As **artes visuais** constituem a produção artística do povo surdo. Já a **Política** compreende os movimentos políticos desenvolvidos pelos surdos pelo reconhecimento de seus direitos linguísticos, culturais, educacionais e indenitários (STROBEL, 2008).

O artefato cultural sobre **materiais**, referem-se às diversas tecnologias desenvolvidas com o objetivo de proporcionar a acessibilidade ao povo surdo. Muitos recursos tecnológicos estão acessíveis devido a modificações dos meios de comunicação e com o avanço da internet e dos celulares foram viabilizadas várias possibilidades de comunicação.

Os aplicativos de tradução mais utilizados atualmente são os citados acima, o *Hand talk* tem o personagem virtual/intérprete chamado Hugo, ele é um tradutor mobile para *smartphones* e *tablets*, que converte em tempo real conteúdos em português para Libras, para funcionar precisa estar conectado à internet e está disponível para *download* gratuitamente. No

⁶ Site oficial da CBDS. Disponível em: <https://www.cbds.org.br/cbds/eventos>.

⁷ Blog Escute melhor. Disponível em: <https://escutemelhor.com.br/2021/07/16/as-surdolimpiadas/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

VLIBRAS, foi lançado pelo Ministério do Planejamento, sendo gratuito, é uma/um suíte/conjunto de páginas da internet de ferramentas utilizadas na tradução automática do Português para a Língua Brasileira de Sinais. O Rybená funciona de forma compatível com os principais navegadores, seja para computadores ou dispositivos móveis. Completamente nacional, é capaz de traduzir textos do Português para Libras e de converter o português escrito para voz. Os aplicativos de tradução podem auxiliar na comunicação com os estudantes surdos, favorecendo o processo de interação com os colegas de sala e também para que o professor possa conhecer algumas palavras em Libras (PIETZAK, 2019).

Assim, como forma de afirmação e de legitimação da cultura surda, num contexto de diferenciação da cultura ouvinte, as comunidades surdas fazem uso de seus artefatos culturais, que possibilitam maior acessibilidade aos surdos, tornando-os mais independentes na comunicação e na sua participação em sociedade. Portanto, o reconhecimento da cultura surda no contexto educacional proporciona ao estudante surdo construir sua identidade com senso de pertencimento a um grupo social ao qual tem interesses e objetivos em comum. Na educação de surdos, salientamos a necessidade da presença do professor surdo⁸ na sala de aula e também do professor ouvinte. Este precisa ter, necessariamente, domínio da língua de sinais, devido ao surdo precisar ter acesso aos artefatos de sua cultura.

Porém, o que temos na realidade da maioria das escolas é a ausência desse profissional, em que, muitas vezes, o estudante surdo passa toda a educação básica sem contato com seus pares e sem ter sua identidade de pessoa surda. A inclusão do surdo na escola regular tem ignorado aspectos culturais e linguísticos desses estudantes surdos, levando-os a uma segregação nesse processo visto como inclusivo. Para tanto, faz-se necessário, dentre outros aspectos, que tenhamos mais formações aos professores surdos e também aos ouvintes para respeitar uma educação baseada na sua vivência cultura. Assim, propomos no capítulo a seguir refletir sobre as formações continuadas sobre como a Libras e a Cultura Surda está sendo trabalhada no contexto escolar das escolas inclusivas no atendimento ao estudante surdo.

⁸ Professores surdos podem atuar em diferentes espaços escolares, como professores de Libras, em sala de aula ministrando aulas de Libras como primeira língua para crianças ouvintes, pais e demais atores. (QUADROS, 2019, p.177).

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DE SURDOS

As barreiras que as instituições escolares têm enfrentado para efetivar o processo de inclusão perpassam, dentre outras questões, pela formação do professor. Nessa dinâmica, é preciso compreendermos como tem se dado essa formação, com ênfase na educação de surdos. Apresentamos nesta seção conceitos e a história da formação de professores na educação brasileira e sua relação com a formação de professores para a educação inclusiva e a educação de surdos.

4.1 Formação continuada: reflexões conceituais

Antes de abordarmos sobre a formação continuada de professores, lembramos que a formação inicial é a base para atuação de qualquer professor para atuar na educação básica, conforme preceitua a LDB, Lei nº 9.394/96, em seu art. 62: “[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

Sobre o exercício da formação inicial de professores, Imbernón (2010, p. 13) discorre que foi “[...] de uma forma ou de outra desde a Antiguidade, desde o momento em que alguém decidiu que outros educariam seus filhos e esses outros tiveram que se preocupar em fazê-lo”. Vale sublinhar que essa formação possui aportes teórico-práticos amplos que contemplam essa base, contudo, por sua própria natureza, não dá conta de atender às demandas do ensino que vão se apresentando frente aos desafios inerentes à sociedade contemporânea.

Considerando as necessidades do professor no desenvolvimento de sua prática pedagógica, para atender às novas demandas, “[...] o ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação precisamos, mais do que nunca, de reforçar as dimensões coletivas do professorado (NÓVOA, 2022, p. 67). A esse respeito, Imbernón (2010, p. 77) acrescenta que esse ciclo “[...] passa pela condição de que este vá assumindo uma identidade docente, o que supõe ser sujeito da formação e não objeto dela, mero instrumento maleável e manipulável nas mãos de outros”. Nessa perspectiva, corroboramos com o autor por considerar que essa identidade se constrói a partir de situações concretas que constituem a formação do eu com seus pares e, desse modo, possibilitará, na coletividade, a criação de condições para ver e transformar a realidade.

Isso posto, esclarecemos que a formação continuada acompanha o professor ao longo de seu trabalho docente e se mostra necessária para o desenvolvimento de um trabalho coerente. Concordamos com Cunha (2012, p. 35), ao afirmar que “[...] a prática e os saberes que podem ser observados no professor são o resultado da apropriação que ele fez de sua prática e dos saberes históricos-sociais”. Portanto, essa apropriação ocorre também nos diversos ambientes ou movimentos sociais que integram a vida desse profissional. Essa construção cotidiana permite que a prática docente e seus aspectos norteados que a complementam estejam em constante processo investigativo.

Nesse sentido, o processo de formação do professor não finda em sua formação inicial, mas está em constante movimento e se relaciona com sua prática escolar, ou seja, sua formação deve ser permanente. Desse modo, o fazer pedagógico envolve reflexões e conhecimentos sobre sua ação na escola, o que demanda superar a ideia de uma prática de formação que seja imposta e que não incentive o professor para ações reflexivas e críticas. Assim, corroboramos o pensamento de Tardif (2002, p. 240), quando este afirma ser preciso reconhecer que os “[...] professores de profissão são sujeitos do conhecimento que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação”. Portanto, é relevante a participação do professor na tomada de decisões sobre a sua formação, pois o torna sujeito de seu conhecimento, podendo dele se apropriar, seja no âmbito da universidade, nos institutos ou em outros locais, inclusive no ambiente escolar.

A percepção em torno do que se pensa a formação docente na atualidade é resquício de um percurso histórico que a denominou de modo diferenciado. A esse respeito, Marin (1995) elenca termos, tais como: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e capacitação, usualmente aplicados no fazer dessa formação. No entanto, a autora discorda da utilização desses termos para tratar da formação continuada, pois ao citar, por exemplo, o termo “reciclagem” ela destaca a sua utilização na década de 1980, ao se referir aos cursos rápidos e descontextualizados, que foram somados às palestras e encontros esporádicos, sendo ofertados de forma superficial. Assim como considera o termo “treinamento” como inadequado, visto que pode ser interpretado como um processo mecânico de formação.

Marin (1995) também tece críticas quanto ao uso do termo “aperfeiçoamento”, uma vez que, em virtude de limitações no campo do trabalho docente, a perfeição não é possível de ser atingida. Já em relação ao termo “capacitação” pensando-o, primeiro, como algo que torna capaz e habilita, a autora encontra nele coerência com a educação continuada. Destacamos ainda que a autora considera que o termo “formação continuada” pode ser colocado juntamente com os termos “educação permanente” e “educação continuada”, visto que todos eles tratam da

construção e da apropriação de conhecimentos pelos professores participantes dos processos contínuos de formação.

A partir do exposto, a autora entende que o uso do termo “educação continuada” tem a “[...] significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto de saberes de sua profissão” (MARIN, 1995, p. 19). Assim, a formação continuada docente precisa ser encarada como uma proposta crítica e reflexiva, de modo que os professores necessitam fazer parte desse processo de construção e serem sujeitos ativos das tomadas de decisões sobre os conhecimentos e experiências que por eles serão vivenciados. Portanto, consideramos que a formação continuada do professor se constitui um elemento fundamental para a concretização das propostas pedagógicas de uma escola inclusiva.

4.2 Formação continuada na educação de surdos: desafios a uma prática inclusiva

A proposta de uma educação inclusiva nos remete a reflexões sobre os conhecimentos teórico-práticos das especificidades dos estudantes com deficiência que, por muito tempo, como temos ressaltado, foram excluídos do acesso ao ensino regular. Essas reflexões tiveram destaque, especialmente, a partir da política de educação inclusiva na década de 1990, que foram essenciais para o direcionamento e oferta de formação aos profissionais que estão em contato direto com estudantes com deficiências. O questionamento que ecoou e ainda se faz presente nos espaços escolares inclusivos tem sido sobre como fazer essa formação, uma vez que ainda se destaca a ausência de informações sobre os estudantes que são inseridos num contexto escolar plural.

Ao tratar sobre essa questão, Jesus (2012, p. 29) destaca que:

Quando nos referimos à educação inclusiva, temos que considerar aspectos relacionados com a formação do professor, haja vista que, este deve estar preparado para trabalhar a diversidade, levando em consideração a real necessidade de seus alunos. Sabe-se que nem sempre o professor ao enfrentar situações do processo ensino-aprendizagem de alunos deficientes possui conhecimento necessário para atender às questões educacionais específicas dessa clientela diversa, o que impossibilitaria uma contribuição positiva e eficaz para que possa melhorar a qualidade desse ensino.

Nas situações em sala de aula, os professores enfrentam verdadeiros desafios com uma sala heterogênea, tendo que adotar metodologias que ainda não conseguem alcançar a todos, por vezes o professor não tem informações sobre seus estudantes, sobre metodologias

adequadas e sobre os aspectos culturais inseridos no seu contexto, sendo necessário ocorrer mudanças no sentido de oferecer condições de formações em exercício ao professor da escola inclusiva. Assim, concordamos com a autora, quando ela diz que deve ser ofertado uma proposta de um ensino fundamentado no conhecimento sobre o estudante e sobre suas especificidades, podendo, assim, tornar o trabalho do professor mais coerente. Destacamos que também se faz necessária a estruturação da escola, nos seus aspectos físicos, materiais e humanos, para receber o estudante, de modo que priorize o seu acesso e permanência com vistas à inclusão.

Segundo Sousa (2019, p. 52), no ano de 1997, para a formação docente na educação de surdos,

[...] o Ministério da Educação (MEC) financiou a publicação da 1ª edição do livro *Libras em Contexto* e do I Curso de Capacitação para Instrutores, promovido pela Federação Nacional de Educação Integração dos Surdos (Feneis), a partir das pesquisas da Professora Tânia Amara Felipe sobre a metodologia de ensino de Libras. A publicação desse livro foi destinada à formação de professores da escola regular.

A autora destaca ainda que o curso objetivava o ensino de Libras a não surdos, surdos e professores que lecionavam em distintas regiões do país. No entanto, essa e outras formações, na época, caracterizaram-se como formação em serviço ou continuada, sem relação com a formação inicial.

Como vimos, a Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e de expressão da comunidade surda brasileira, determinando que fossem garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão. Além disso, que a disciplina de Libras fosse incorporada como parte integrante do currículo dos cursos de licenciaturas e no curso de Bacharelado em Fonoaudiologia.

No mesmo ano, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, determinando que a formação docente deve ser organizada por instituições de Ensino Superior, prevendo um currículo voltado à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com necessidades educativas especiais. A partir dessa resolução, a formação acadêmica procurou nortear a educação inclusiva sob a perspectiva da formação inicial. No entanto, a disciplina Libras foi incluída nos cursos de formação inicial de licenciaturas, somente três anos depois, por meio do Decreto nº 5.626/ 2005.

Mesmo que a Libras tenha sido incluída nos cursos de licenciaturas, Sousa (2018) cita a preocupação com a capacitação de professores em uma época marcada pela escassez de recursos materiais e humanos. Para tanto, foi tomada uma medida emergencial, de criação de programa de formação de professores. Nesse sentido, a autora destaca, a partir de 2002, a criação do Centro de Capacitação Profissional da Educação e Atendimento de Surdos (CAS). Essa ação política do MEC teve como objetivo fornecer formação continuada aos professores dos centros que atendem pessoas com surdez nas capitais. As unidades foram distribuídas em todo o país para atuarem em quatro esferas, como: núcleo de capacitação de professores e comunidade em geral, núcleo de tecnologia e adaptação de material didático, núcleo de convivência e equipe especializada de apoio à aprendizagem.

Destacamos que, dentre essas propostas que foram sendo concretizadas no Brasil pela criação do CAS, relatamos a realidade do estado do Maranhão, que teve sua criação em 2003, contando com o Núcleo de Supervisão e Formação Continuada (NSFC), que, de acordo com Quixaba (2021), procurava atender a LDB nº 9394 /96, em seu art. 62, §1: “[...] a União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e capacitação dos profissionais do magistério” (BRASIL, 1996). Tendo sido a criação do centro uma exigência do Ministério da Educação para compor a estrutura organizacional do Estado, com intuito promover “[...] a projeção e realização de diversas ações de cunho formativo para servidores das redes públicas de ensino, familiares e comunidade em geral, com a intenção de apoiar a educação inclusiva e bilíngue dos surdos e surdocegos” (QUIXABA, 2021, p. 335).

Isso posto, ressaltamos a relevância do Decreto nº 5.626/2005, como um marco para a garantia do acesso dos surdos a diversas áreas, ao possibilitar a formação e a presença do intérprete de Libras, bem como a formação e certificação de professores e instrutores de Libras. Destacamos, ainda, sobre o ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua para estudantes surdos, e sobre a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Portanto, com o referido decreto, todos os cursos de formação de professores e o curso de Bacharelado em Fonoaudiologia devem, obrigatoriamente, inserir em seus currículos a disciplina de Libras, enquanto os demais cursos do ensino superior, como disciplina optativa. O Decreto também especifica, no seu Capítulo III, sobre a formação desses profissionais, dentre os quais destacamos os art. 4º e 5º:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser

realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no *caput*.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue. (BRASIL, 2005).

Com a promulgação do decreto, os professores para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior devem ter qualificação a nível superior, iniciando um processo de qualificação para trabalhar com o ensino de Libras. Documento que chama a atenção a prioridade em relação a pessoas surdas, com intuito de lhes oportunizar a participação efetiva do processo de formação acadêmica para o ensino de sua língua. A proposta de formação lançada pelo Decreto permitiu a criação de curso de graduação e pós-graduação com objetivo de viabilizar formação adequada no contexto educacional e linguístico do estudante surdo. Ressaltamos ainda que em seu art. 14, IV, deve-se “[...] garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de estudantes surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização”. Esse atendimento que conhecemos como AEE, é ofertado no contra turno, oportunizando à escola inclusiva profissionais específicos para atuarem com o estudante surdo.

Desse modo, demonstramos no Quadro 6, conforme estudos de Quixaba (2017), as principais ações realizadas em conformidade com a Nota Técnica nº 05/2011/MEC/SECADI/GAB 11, nomeada a Implementação da Educação Bilíngue e que trata da publicação em formato digital acessível – *Mecdaisy*, especificamente nesta, o que aborda sobre a educação de surdos. Vale salientar que ela se fundamenta na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b; 2011).

Quadro 6 – Programas e ações voltadas para a educação bilíngue de surdos desenvolvidas pelo MEC e as instituições de ensino

ANO	AÇÕES	INSTITUIÇÕES RESPONSÁVEIS
2002	Criação dos Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) , em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios, foram criados, em 2005, 30 CAS	Parceria com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios

2003	Interiorizando Libras – em 24 estados	Convênios firmados com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA/DF) e a Universidade de Brasília (UnB)
2005	Formação inicial de professores em curso de Pedagogia Bilíngue Libras/Língua Portuguesa	Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)
2005/2006	Livros Didáticos e Paradidáticos em Libras	Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)
2005 a 2010	Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais – 24.301 Salas de Recursos Multifuncionais para a oferta de AEE aos estudantes público-alvo da educação especial	Ministério da Educação (MEC)
2006	Formação Inicial de Professores em Letras/Libras	Universidade Aberta do Brasil (UAB) e UFSC o curso de graduação em Letras/Libras
2005/2006	Livros Didáticos e Paradidáticos em Libras – no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)
2005/2006	Dicionários e Livros de Literatura bilíngue, Língua Portuguesa/LIBRAS. Disponibilizados 15 mil exemplares de obras clássicas da literatura em Libras para as escolas públicas com matrículas de estudantes com surdez e 11 mil dicionários enciclopédicos ilustrados trilingues (Português, Inglês e Libras), sendo beneficiadas 8.315 escolas do ensino fundamental que atendiam estudantes com surdez severa ou profunda. Em 2007, foram distribuídos 15.000 exemplares do Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue: Libras, Português e Inglês às escolas públicas com matrículas de estudantes com surdez	Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE)
2007	Formação Continuada de Professores na Educação Especial (UAB). Credenciou 14 Instituições de Educação Superior, ofertando 16 cursos de aperfeiçoamento e 2 de especialização, totalizando 8,5 mil vagas para professores em exercício na rede pública de ensino. Em sua segunda edição (2008), foram disponibilizados 8 mil vagas em cursos de aperfeiçoamento; e, na terceira edição (2009), o Programa disponibilizou 11 mil vagas na Plataforma Freire, ofertadas em 3 cursos de especialização e 6 cursos de aperfeiçoamento. Na quarta edição (2010), o Programa disponibilizou 24 mil vagas para professores do AEE e de classes comuns do ensino regular, com oferta de 12 cursos de aperfeiçoamento	Ministério da Educação (MEC)

Fonte: (QUIXABA, 2017, p. 59-60).

O quadro demonstra que foram criadas e implementadas ações e propostas para favorecer e difundir a educação de surdos, ocasionado, com isso, como cita a autora, aumento da procura de matrículas para esses estudantes surdos nas escolas, as quais ainda estavam se estruturando para recebê-los, tornando-se um desafio para muitos professores que recebem uma diversidade de estudantes em ritmos de aprendizagem diferentes, comportamentos e necessidades educativas especiais, precisando, para isso, criar estratégias para que a sala de aula possa ser mais inclusiva.

Com a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que alterou a Lei nº 9.394/1996, no 3º art.68-A,60-B,78-A e 79-C, a qual aborda a educação bilíngue, sobre o atendimento educacional especializado bilíngue, expondo sobre materiais didáticos adequados, professores bilíngues com formação e especialização adequadas, dispondo de apoio técnico e financeiro, dentre outros aspectos. Salientamos nessa lei o art.79-C, no § 2º, inciso I e II:

[...] II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas; III - desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos. (BRASIL, 2021).

A referida lei aborda formação para o pessoal especializado para uma educação bilíngue, não mencionando como as formações devem ser realizadas aos professores que se encontram nas escolas inclusivas, sendo que estes não bilíngues e que precisam de ações para conhecerem sobre a língua e cultura surda. A lei cita apenas que devem ser desenvolvidos currículos, métodos, formação e programas específicos, que deverão incluir os conteúdos culturais dos surdos. Destarte, a educação bilíngue é uma proposta viável e coerente que deve ser ofertada ao estudante surdo, porém ainda não são suficientes as escolas bilíngues distribuídas em todo o país, ocasionando a entrada desses surdos na escola inclusiva, deixando o professor regente de sala sem a devida formação ou mesmo sem conhecimentos dos aspectos que podem influenciar no ensino e aprendizagem.

Muitos são os desafios para a formação dos profissionais que atuam com estudantes surdos. Dentre eles, destacamos o desafio linguístico, como já vimos, em geral, professores que desconhecem a Libras não se sentem preparados para trabalhar com esse público, sendo urgente a implantação de uma proposta de formação continuada que contemple uma educação de surdos que valorize e respeite seus aspectos culturais envolvidos, de modo que possamos possibilitar práticas pedagógicas críticas e reflexivas refletidas nas ações do professor. A seção seguinte

apresenta o percurso metodológico desta pesquisa, caracterizando os componentes da investigação, bem como o campo de pesquisa e os instrumentos utilizados para produção de dados.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentamos nossas escolhas quanto ao percurso metodológico deste estudo, abordando sobre a caracterização, exigências éticas atendidas, o contexto investigado, o perfil dos participantes e os instrumentos utilizados para produção de dados, bem como o seu processo de análise.

5.1 Caracterização da Pesquisa

Ao iniciarmos essa seção, trazemos a contribuição de Demo (2003, p. 2), ao afirmar que “[...] a pesquisa científica tem como condição primeira, na escola, que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico”. Desse modo, a pesquisa nos remete à investigação de um dado objeto ou problema, o qual o pesquisador procura desvelar os caminhos que o levam a sua descoberta dentro ou fora da sua realidade. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 44), pesquisa é “[...] um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, as quais têm por base procedimentos racionais e sistemáticos”. Destarte, entendemos que a pesquisa tem por base primeira a compreensão do problema, como condição para que o pesquisador encontre possibilidades solucioná-lo.

Nesse sentido, esclarecemos que o nosso estudo é de abordagem qualitativa, sendo delineado como um estudo de caso. Sobre a abordagem qualitativa, corroboramos com Chizzotti (2011, p. 28), quando descreve que esse projeto implica a “[...] partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Desse modo, essa abordagem trabalha geralmente com pessoas e com suas criações, e esses sujeitos de pesquisa devem ser compreendidos como atores sociais, respeitados em suas opiniões, crenças e valores. Compreendemos que esse tipo de abordagem nos permite analisar os diferentes contextos e processos que atravessam os participantes envolvidos no estudo, tendo em vista fortalecer o processo de formação continuada dos professores.

No que se refere ao estudo de caso, segundo Prodanov e Freitas (2013), este consiste em:

Coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa. É um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendida como uma categoria de investigação que tem como

objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 60).

A proposta do estudo de caso nos proporciona maior proximidade com o objeto de pesquisa, sendo que o nosso interesse por essa investigação ocorreu por considerarmos ser este o mais adequado para realizar com um grupo de sete professores que atuam com estudante surdo em uma escola regular do Ensino Médio. Para o desenvolvimento deste estudo, ela foi denominada pelo codinome de escola Helen Adams Keller⁹ para zelar por seu anonimato.

5.2 Contexto Investigado

A escolha pela escola Helen Keller, como campo de pesquisa, deu-se em razão desta estar norteada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esclarecemos que esta política objetiva:

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

Seguindo esse viés, optamos por uma escola de ensino regular do Ensino Médio que atendesse a estudantes surdos durante o período de realização da pesquisa. Nesse sentido, esse contexto escolar tornou possível voltarmos nosso olhar para a formação continuada de professores em Libras como possibilidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas a estudantes surdos.

A escola Helen Keller, situada no município de Caxias – MA, faz parte da rede estadual de ensino e oferece o Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo a 707 estudantes, assim distribuídos: 294 no turno matutino; 267 no turno vespertino e 146 no turno

⁹ Helen Adams Keller nasceu em Tuscumbia, Noroeste do Alabama, Estados Unidos, no dia 27 de junho de 1880, foi uma escritora e ativista social norte-americana. Cega e surda, formou-se em Filosofia e lutou em defesa dos direitos sociais, em defesa das mulheres e das pessoas com deficiência. Foi a primeira pessoa cega e surda a entrar para uma instituição de ensino superior. Disponível em: https://www.ebiografia.com/helen_keller/. Acesso em: 02 ago. 2022.

noturno. Dessa totalidade, há pessoas com deficiência em diversas especificidades, tendo no turno matutino: um estudante com síndrome de *Down*, um estudante com Deficiência Intelectual (DI) e com problemas na fala; no turno vespertino: uma estudante surda; um estudante com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Transtornos Psicomotores, um estudante com Deficiência Visual (DV); no período noturno: dois estudantes com Deficiência Intelectual (DI).

Para a realização da pesquisa, a coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva (Mestrado Profissional) (PROFEI/UEMA) emitiu uma carta de apresentação e solicitação de autorização junto à direção da escola e Unidade Regional de Educação de Caxias – MA. Posteriormente, o Projeto e toda documentação foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), vinculado ao Centro de Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão (CESC/UEMA), sendo aprovado conforme o CAAE nº 53673221.5.0000.5554.

5.3 Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa foram 7 professores, sendo que 4 lecionaram no ano de 2021 e 3 lecionam no ano de 2022 para estudantes surdos. A pesquisa incluiu os professores que atenderam aos seguintes critérios: ser efetivo e atuar no cargo de professor na escola Helen Keller, lecionar ou já ter lecionado a estudante surdo em turmas de Ensino Médio, possuir formação superior, ter interesse na temática de formação continuada em Libras e cultura surda e ter disponibilidade para participar das oficinas de formação.

Vale ressaltar que na referida escola encontramos 23 professores que atuaram e/ou atuam com estudantes surdos. A partir dos critérios estabelecidos, 7 professores se dispuseram a participar de todas as etapas da pesquisa. Ressaltamos ainda que a participação nas oficinas, nas terças-feiras, após o horário do recreio, foi aberta a todos que se interessaram pela temática. A justificativa para a não participação dos demais professores, decorreu da incompatibilidade com horários de trabalho, visto que alguns tinham que permanecer na escola além do seu expediente.

Destacamos que prevíamos a participação de uma das coordenadoras da Educação Especial vinculada a URE, cujo propósito seria o acesso aos registros das formações continuadas realizadas na escola por essa unidade. No entanto, como não foi realizada nenhuma capacitação nesta área na referida escola, essa participação tornou-se inviável.

Informamos que a cada participante foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice 1, que subsidiou nossos esclarecimentos sobre os princípios éticos e os compromissos com o fornecimento de informações à pesquisa, bem como da garantia da não exposição de seus dados pessoais.

Com o objetivo de compreender o envolvimento dos participantes da pesquisa no que diz respeito à sua experiência com o estudante surdo, houve a necessidade de investigar o perfil profissional, acadêmico e de formação continuada de cada um. Esses atributos foram definidos por meio de um questionário misto, Apêndice 2, aplicado individualmente, com solicitação antecipada e observação de horário, previamente estabelecido por eles. A aplicação do questionário ocorreu na escola-campo, dentro do horário vago do professor.

Esclarecemos que inicialmente, a pesquisa seria delineada por meio de plataforma virtual do *Google Meet*, *e-mail* e *WhatsApp*, com data e hora definidos em consonância com os participantes, devido ao período de pandemia mundial, causada pelo vírus denominado SARS-CoV, responsável pela doença conhecida como COVID-19¹⁰. Em decorrência desse contexto, as aulas presenciais foram canceladas em todo o território nacional, e emitida a Portaria do MEC nº 544/2020, publicada no D.O.U, em 16 de junho de 2020, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais.

No entanto, após aprovação no Comitê de Ética, iniciamos o desenvolvimento da pesquisa no ano de 2022, de forma presencial e tomando as devidas medidas necessárias, haja vista a emissão da Portaria Interministerial nº 5, de 4 de agosto de 2021, em que o MEC reconheceu, conforme o seu artigo 1º, “[...] a importância do retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem, em todos os níveis, etapas, anos/séries e modalidades da educação básica nacional.”

No Quadro 7, apresentamos dados relacionados ao perfil dos professores, para compreender melhor o seu envolvimento no que diz respeito à sua experiência com o estudante surdo. Para atender aos preceitos éticos, substituímos os nomes dos participantes pelos seguintes nomes fictícios: Maria, Valéria, Joana, Sérgio, Renato, Pedro e João.

¹⁰ A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV, que apresenta um espectro variado de infecções assintomáticas e quadros graves. (BRASIL, 2020).

Quadro 7 – Perfil Profissional dos Professores

Identificação	Regime de trabalho	Habilitação acadêmica/ano de conclusão	Ano de conclusão da graduação	Experiência na docência com estudantes surdos	Formação continuada para atuação com estudantes surdos	Formação continuada sobre cultura surda e estratégias na área da surdez
MARIA	40h	Letras Espanhol Pós-graduação em Espanhol	2007	6-10 anos	Não	Não
VALÉRIA	20h	Lic. Em Ciências Sociais e História; Pós-graduação em História Sociocultural (1998)	1996	3-6 anos	Não	Não
JOANA	40h	Lic. em Educação Artística	2010	3-6 anos	Não	Não
SÉRGIO	40h	Lic. em Matemática Mestrado profissional em Matemática (2014)	2006	1-2 anos	Não	Não
RENATO	40h	Lic. Física Pós-graduação no ensino de Física (2018)	2004	1-2 anos	Não	Não
JOSÉ	20h	Lic. em Biologia Pós-graduação em Zoologia (2006)	2002	1-2 anos	Não	Não
JOÃO	40h	Lic. Letras Português/ Inglês (2009) Pós-graduação em Letras/Inglês (2009); Mestrado em Letras/Português/Literatura	2009	3-6 anos	Não	Não

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Conforme os dados obtidos, em sua totalidade os professores possuem graduação em sua área específica. A totalidade dos professores expuseram que não tiveram formação inicial em Libras, sendo que, com a implantação da Lei da Libras nº 10.046/2002, ocorre o reconhecimento linguístico e oficial da Libras, iniciando-se o processo de inclusão do ensino de Libras nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério (BRASIL, 2002). A inclusão do conhecimento sobre Libras vai sendo efetivada de forma gradual e foi a partir do Decreto nº 5.626, de 2005, que são implantadas mais ações em relação à introdução da disciplina de Libras nos currículos de formação de professores de todas as

universidades brasileiras, destacando-se:

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional.

Destarte, na formação inicial dos professores, essa implementação da lei e do decreto não foi efetivada, pois não houve acesso, sendo que o prazo de inserção nos currículos poderia ocorrer no prazo de dez anos. Foi observado que a nível de graduação não ocorreram discussões sobre a inclusão do estudante surdo, sendo que em relação à Pós-graduação *Lato Sensu*, dos sete professores apenas um não possui pós-graduação, sendo que quatro possuem, assim distribuídas: História Sociocultural, Ensino de Física, Pós-graduação em Zoologia, Pós-graduação em Letras/Inglês. No que se refere ao mestrado, dois professores concluíram, encontrando-se na área de: Mestrado Profissional em Matemática e Mestrado em Letras/Português/Literatura. Esses dados evidenciam também que nenhum dos professores buscou aproximação com o tema da inclusão em seus estudos de pós-graduação.

Com a ausência de formações iniciais e continuadas dos professores que atuam em escolas inclusivas, torna-se cada vez mais difícil propor um ensino de qualidade e que realmente possa incluir o estudante surdo nas instituições educacionais. Destacamos a fala de Campos *apud* Lacerda (2021, p. 38), ao ressaltar que “[...] não é a formação de professores proficientes em Libras que solucionará os problemas na educação de surdos”, mas o processo envolve o reconhecimento dos aspectos didáticos e metodológicos adaptados à cultura surda e a Libras, diferenciando-os das aulas destinadas à maioria ouvinte.

A inclusão de estudantes surdos nas escolas regulares tem passado por vários desafios socioeducacionais. Nesse âmbito, Mourão (2014, p. 51) destaca alguns desafios como “[...] a adaptação do espaço físico da escola, das metodologias de ensino e da formação inicial e continuada dos professores”, chamando a atenção para a introdução da Libras nos cursos de formação, observando as reais necessidades dos estudantes surdos, pois, de acordo o Decreto nº 5626/2005, é um direito do estudante se comunicar, aprender e ser avaliado na sua primeira língua, por meio da qual surge a necessidade de termos professores bilíngues que estejam inseridos nessa escolarização.

Observamos que o corpo docente tem o mínimo de seis anos de atuação na educação, trabalhando com surdos há pelo menos dois anos em média, com atuação na mesma escola há

mais de dois anos pelo menos. Estas respostas são significativas para se analisar a questão da familiaridade destes profissionais com os estudantes surdos e a Libras. Ficou evidenciado que a maioria já realiza um trabalho de mais de dois anos com estudantes surdos, e mesmo assim ainda sem acesso a formações, sejam elas oferecidas pela escola ou adquiridas em outras instituições, e sem conhecimento de Libras.

Consideramos importante salientar as considerações de Souza (2019), que aborda sobre a disciplina de Libras na formação inicial dos professores, em razão desta considerar que:

Não se pode reduzir a disciplina de Libras e a educação de surdos a uma breve e frágil conhecimento acerca da sua L1¹¹, trabalhada de forma isolada do restante do currículo, e com carga horária mínima. Saber Libras minimamente, não será suficiente, e algumas aulas de Libras não se estará preparado para receber o aluno Surdo em sua sala. (SOUZA, 2019, p. 120).

Conhecer e compreender como a educação de surdos acontece deve permear todo o fazer pedagógico dos professores, entender as concepções educacionais e como os artefatos culturais dessa cultura surda se processa são fundamentais para traçar estratégias que possam respeitar as especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

Quanto à pós-graduação, 2 (Sérgio e João) possuem mestrado e 4 (Maria, Valéria, Renato e Pedro) possuem especialização concluída, enquanto a professora Joana está em fase de conclusão. No que tange à experiência na docência com estudantes surdos, destacamos que a professora Maria possui maior tempo de atuação (6-10 anos) e os demais professores variam entre 1-2 anos (Sérgio, Renato e José) e 3-6 anos (Valéria, Joana e João). Observamos ainda que os participantes foram unânimes ao responderem que não realizaram formação continuada para atuação com estudantes surdos, bem como sobre cultura surda e estratégias na área da surdez.

Destacamos que a maioria já realiza um trabalho de mais de dois anos com estudante surdo em sala, e mesmo assim ainda sem acesso a formações, sejam elas oferecidas pela escola ou formações adquiridas em outras instituições. A totalidade dos professores afirmou que não recebeu formação inicial sobre a Libras, devido a sua oferta ainda não estar inserida nos currículos e programas das universidades. No entanto, ressaltamos que a Lei nº 10.436/2002 dispõe em seu art. 4º que:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis básicos e superior, do ensino

¹¹ Língua natural do surdo, sendo utilizada como primeira língua.

de Língua Brasileira de Sinais-Libras, como parte integrante do Parâmetros Curriculares Nacionais. (BRASIL, 2002).

Ressaltamos que apesar de a referida lei ter sido sancionada há 20 anos, ainda encontramos esse perfil de professores que se insere em escola considerada inclusiva sem ter vivenciado suas formações, sejam iniciais e/ou continuadas, tornando-se cada vez mais difícil propor um ensino de qualidade e que realmente possa incluir o estudante surdo nas instituições educacionais. Destacamos a fala de Campos *apud* Lacerda (2021, p. 38), ao ressaltar que não é “[...] a formação de professores proficientes em Libras que solucionará os problemas na educação de surdos”, mas o processo envolve o reconhecimento dos aspectos didáticos e metodológicos adaptados à cultura surda e a Libras, diferenciando-os das aulas destinadas à maioria ouvinte.

Portanto, o debate sobre os fatores que podem interferir ou complementar a formação continuada dos professores que atuam com estudantes surdos ainda está em discussão, a partir dos dados que ainda estão sendo coletados para posterior reflexão e análises finais.

5.4 Técnicas e instrumentos para apreensão de dados

As técnicas e os instrumentos constituem subsídios para a apreensão de dados na pesquisa de campo. Neste estudo, utilizamos questionários, entrevistas e oficinas formativas. A sua utilização nos permitiu analisar, a partir de formação continuada em Libras, possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas a estudantes surdos.

A escolha pelo questionário se deu por considerarmos, segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 133), como “[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Para esse estudo, o questionário, entregue a cada professor e respondido no horário pedagógico (HP), foi composto por cinco questões de múltipla escolha, para identificar os dados pessoais e formativos dos participantes.

Após as respostas obtidas com os questionários, realizamos entrevistas com os participantes, que tiveram como finalidade verificar questões relacionadas sobre a realização de formações continuadas sobre a cultura surda, metodologias utilizadas com estudantes surdos e o conhecimento sobre Libras. Esta técnica, de acordo com Minayo (2012), pode ser considerada uma conversa com finalidade e se caracteriza pela sua forma de organização. Assim, fizemos opção pela entrevista semiestruturada, apêndice três, pois entendemos que esse

momento, por constituir maior interação com os professores, “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Desse modo, a entrevista semiestruturada segue um roteiro de perguntas pré-definidas, porém não engessadas, tendo como base os aspectos básicos a serem questionados, embasados em teorias do interesse da pesquisa. As entrevistas ocorreram individualmente em data, hora e local definidos por cada participante em consonância com a pesquisadora.

Assim, após aplicação dos questionários e entrevistas, foi dado início aos momentos de formações com os participantes, sendo que, dos sete participantes, apenas um não participou devido a problemas de horário e presença na escola durante os dias que foram realizados.

5.5 O planejamento para construção do produto educacional

Por se tratar de um Programa de Mestrado Profissional, uma de suas exigências é o desenvolvimento de um produto, com base nos dados coletados, a partir das observações em momentos formativos realizados com os professores e com base nas informações destacadas por eles.

O produto educacional caderno pedagógico, intitulado “**Libras e Cultura Surda na Escola: aprendendo com as mãos**”, visa auxiliar os professores com informações sobre a Língua Brasileira de Sinais e cultura surda, com intuito de fornecer conteúdos que possam desmitificar a temática e colaborar para uma prática docente que respeite as singularidades do estudante surdo. Nesse sentido, pensamos na elaboração desse caderno pedagógico que contemple professores do Ensino Médio que atuam com estudantes surdos em escolas do sistema público estadual de ensino do município de Caxias-MA.

Nessa linha de pensamento, o objetivo geral do caderno consistiu em contribuir com informações sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a cultura surda para favorecer o trabalho pedagógico dos professores do Ensino Médio da rede pública estadual que atuam com estudantes surdos. Tendo como objetivos específicos: desenvolver ações voltadas à formação básica em Libras aos professores; descrever sobre aspectos da Cultura Surda e suas especificidades; oferecer aos professores vocabulário básico em Libras e sinais relacionados a algumas disciplinas.

O processo de construção do caderno foi realizado por meio de levantamento bibliográfico sobre surdez, Libras, cultura surda e pedagogia visual. O caderno pedagógico está organizado em três unidades.

A primeira unidade está composta sobre Surdez e Libras, expondo sobre os estudantes surdos alguns conceitos, os mitos e parâmetros da Libras. Já na segunda unidade, temos a Educação de Surdos, abordando um pouco sobre os fatos históricos, as filosofias educacionais envolvidas nessa educação, bem como sobre a Cultura Surda e seus artefatos culturais. Na terceira unidade, temos um breve relato sobre a pedagogia visual e algumas dicas para se comunicar melhor com estudantes surdos.

No caderno pedagógico, também são expostos sinais relacionados às disciplinas dos professores, os quais foram coletados durante os momentos de formação, de acordo com o contexto de suas disciplinas, sendo incluídos no caderno para futuras consultas, tendo ainda links para consultas de vocabulários básico em Libras. Destacamos ser importante que o docente possa conhecer alguns sinais específicos de sua área de atuação, com o intuito de favorecer uma maior interação deste com o estudante surdo.

Para cada unidade, inserimos ícones denominados Dicas de Conteúdos, tendo como finalidade sugerir o desenvolvimento de estudo complementar, com sugestões de textos e sites para auxiliar o aprendizado sobre o assunto.

A formação inicial e continuada torna-se fundamental para propiciar aos professores condições de acesso a informações e reflexões de práticas que possam auxiliar na sua vivência em sala de aula.

Ao iniciar a pesquisa de campo com aplicação dos questionários e entrevistas, ficou evidenciado nos relatos dos professores a ausência de conhecimento sobre Libras e cultura surda, assim, constatamos a necessidade de oferecer aos professores os momentos de formação para que eles tivessem acesso ao conhecimento sobre Libras e cultura surda. Tendo em vista que nem todos os professores que atuam com estudantes surdos na escola puderam participar desses momentos formativos, idealizamos a construção desse caderno pedagógico com intuito de disponibilizar um material que pudesse ser acessado de forma *online* e auxiliasse no seu conhecimento e prática pedagógica com vistas à educação inclusiva.

Dessa forma, procuramos pensar em encontros formativos como uma oportunidade de envolver professores, em situações que lhes permitissem repensar a inclusão dos estudantes surdos e possibilidades de produção de conhecimento básico em Libras e sobre a cultura.

A socialização do caderno pedagógico¹² será realizada na escola-campo após apresentação da dissertação, tendo como objetivo apresentar o material e disponibilizá-lo à

¹² Link de acesso ao Caderno Pedagógico: <https://bitly.com/RFM-LIBRAS>

Unidade Regional de Caxias – MA para que possa ser divulgado nas escolas inclusivas que atendam estudantes surdos.

6 ANÁLISE DE DADOS

Este estudo propõe um olhar crítico e reflexivo dos dados apreendidos, seguindo a perspectiva de Bardin (2016, p. 48), ao considerar a análise de conteúdo como um:

Conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens.

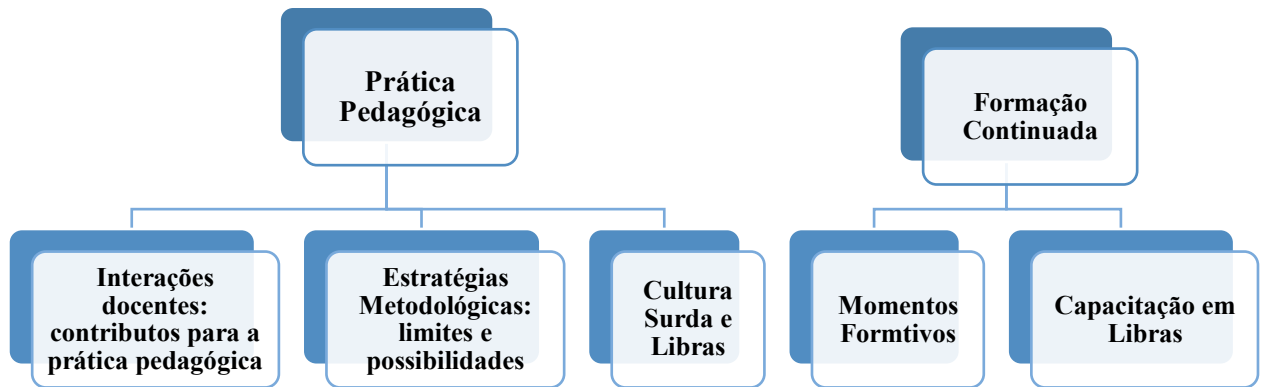
Na mesma perspectiva, Gomes (2012) considera que as análises e interpretações dos dados apreendidos devem seguir na direção tanto do que é homogêneo como do que se diferencia. Destacamos que, para o autor, essa análise decorre da triangulação entre o material produzido, os objetivos da pesquisa e a fundamentação teórica que subsidia nossas discussões.

Para tanto, o procedimento de análise desse estudo iniciou-se com a prévia seleção dos dados apreendidos a partir das técnicas e instrumentos utilizados, a saber: questionário, entrevista e momentos formativos em Libras e cultura surda.

Após a organização dos dados, optamos pela análise temática, definida por Bardin (2016, p. 222) como

[...] transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas por meio de uma grade de categorias projetada sobre os conteúdos. Não se têm em conta a dinâmica e organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados dados segmentáveis e comparáveis.

Assim, a exploração do material, a partir das inferências e interpretações das leituras sobre a temática pesquisada, permitiu-nos a criação das seguintes categorias: “Prática pedagógica” e “Formação continuada”.

Figura 3 – Categorias de análises

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nessa seção, apresentamos as categorias que foram construídas com base nos dados gerados e descritos no percurso metodológico. De acordo com a Figura 3, elencamos duas categorias para análises, sendo a primeira a Prática Pedagógica, que tem como subcategorias: interações docentes: contributos para a prática pedagógica; estratégias metodológicas: limites e possibilidades; e cultura surda e Libras. Na segunda categoria, tratamos sobre a categoria Formação Continuada, tendo como subcategorias os momentos formativos e capacitação em Libras.

6.1 Prática Pedagógica

Nesta categoria, consideramos a prática pedagógica a partir do entendimento de Zabala (1998, p.17) que em numa [...] perspectiva dinâmica, e desde o ponto de vista dos professores, esta prática deve ser entendida como reflexiva, não podendo se reduzir aos momentos em que se produzem os processos educacionais na aula”. Nesse sentido, para construirmos uma prática docente coerente, precisamos estar em constante avaliação sobre as ações desenvolvidas em sala de aula, percebendo e identificando as adequações necessárias e assim reorganizando o processo de ensino. Desse modo, no desenvolvimento das práticas pedagógicas, a partir do ato de ensinar/aprender, ocorre também as relações socioafetivas, envolvendo professores e estudantes, estabelecidas no cotidiano em sala de aula. Para tanto, faz-se necessária uma prática que envolva em sala de aula regular com estudantes surdos a abordagem por meio de sua Língua e que possibilite a comunicação. Assim, para a discussão desta categoria, a partir dos relatos docentes, utilizamos as seguintes subcategorias de análise: interações docentes: contributos

para a prática pedagógica; estratégias metodológicas: limites e possibilidades e cultura surda e Libras.

6.1.1 Interações Docentes: contributos para a prática pedagógica

Ao ser inserido na escola, que é um espaço dinâmico, vivo e de interações, o estudante surdo necessita, além de estar participando ativamente, estabelecer interações com os professores, estudantes e demais. Pois, de acordo com Mantoan (2006), a inclusão implica mudanças, questionamentos em relação às políticas e à organização da educação especial e regular. Ou seja, mudanças de perspectiva educacional, uma vez que não atinge apenas os estudantes com deficiência e/ou os que apresentam dificuldade de aprendizagem, mas contempla todos os estudantes. Para tanto, recorremos a Costa (*apud* ABDALLA, 2016, p. 22), ao destacar que tal mudança necessita:

[...] garantir momentos para que os professores reflitam sobre suas práticas, avaliem suas ações e troquem experiências com vistas a contribuir para uma prática profissional mais segura e condizente com as necessidades de cada educando.

A partir do exposto, entendemos que o trabalho docente coerente e responsável é fundamental para uma prática inclusiva. Contudo, a inclusão de estudantes surdos na escola ainda esbarra em entraves quanto ao desenvolvimento das práticas pedagógicas a eles direcionados. A esse respeito, corroboramos Damázio (2007, p. 21), quando este afirma que:

[...] torna-se urgente, repensar essas práticas para que os alunos com surdez, não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los.

As necessidades de uma prática pedagógica inclusiva aos estudantes surdos perpassam pela formação docente, como condição para que se reconheça os desafios e possibilidades para o desenvolvimento dessa prática. Dentre esses aspectos, destacamos a interação entre professores e estudantes. Ao serem indagados sob de que forma ocorre a interação entre professor e estudante surdo na sala de aula, os professores responderam:

MARIA: *Através dos sinais.*

VALÉRIA: *Através da **mediação do professor intérprete de Libras**, através do **olhar**, da observação do comportamento do estudante.*

JOANA: *Com ajuda de um **intérprete de Libras**.*

SÉRGIO: *Através do **intérprete**.*

RENATO: *Colega do **AEE**.*

JOSÉ: *É boa, tento fazer ele se sentir bem e **procurar fazer tudo** o que os outros fazem, mesmo sem saber se comunicar direito procuro fazer interação com o aluno.*

JOÃO: *Por meio da ajuda de **profissionais de educação especial**.*

Com base nos relatos apresentados, destacamos que a professora Maria afirma interagir com os estudantes surdos por meio dos sinais, supõe-se, com isso, algum conhecimento da Libras. Os professores Valéria, Joana e Sérgio relatam que a presença do intérprete é o que possibilita a interação com os estudantes surdos em sala de aula. O fato de esses professores não terem o domínio da Libras, pode dificultar a comunicação e a interação entre esses sujeitos, o que nos faz pensar na necessidade da aprendizagem da Libras por parte de todos os professores.

Destacamos ainda, no relato da professora Valéria, que, além do auxílio do Intérprete, ela afirma que interage “através do olhar”, o que nos leva a pressupor que o contato visual, tanto por parte dela quanto do estudante, pode se configurar como meio de comunicação e interação. Com o mesmo propósito, a referida professora pontua a observação do comportamento do estudante. Nesse sentido, podemos compreender que as expressões corporais são reveladoras de mensagens a serem interpretadas pelos professores.

De acordo com os depoimentos, os professores Renato e João recorrem a outros profissionais que atuam na educação especial, pressupondo com isso que, para a sua interação com estudantes surdos, a colaboração de outros profissionais não se limita necessariamente ao intérprete de Libras.

O professor José reconhece que a sua comunicação e interação com o estudante surdo é boa, pois tenta fazer com que esse estudante se sinta bem para realizar as atividades propostas para todos os outros. No entanto, ressaltamos que, ao mesmo tempo em que José reconhece suas limitações para se comunicar com o estudante surdo, afirma que interage sem conseguir explicitar de que modo ocorre essa interação.

Conforme relatos apresentados, fica evidenciado que a escola possui o profissional Intérprete de Libras, estando em consonância com o Decreto nº 5626/05, ao estabelecer que as

escolas devem prover Intérpretes de Libras – Língua Portuguesa. Observamos que a interação entre professores e estudantes surdos decorre, em geral, pela participação de profissionais da educação especial, com destaque ao intérprete de Libras.

No que se refere a interação dos professores participantes da pesquisa com outros profissionais para o desenvolvimento de sua prática pedagógica com estudantes surdos, indagamos sobre a disponibilidade desses profissionais na escola, a exemplo do intérprete, instrutor de Libras e de AEE. E ainda se eles consideram que existe um trabalho colaborativo entre pares e que descrevessem como tem ocorrido. Para essa questão, responderam:

MARIA: *Sim, o **trabalho colaborativo** ocorre através de oficinas ministradas por esses profissionais.*

VALÉRIA: *Sim. [...] Tem uma base de apoio muito eficiente na inclusão do aluno surdo na escola, pois temos intérprete, **instrutores de Libras e profissionais especializados - AEE**. E ocorre um trabalho colaborativo entre professores e seus profissionais dentro da medida do possível, pois muitas vezes, falta apoio com recursos materiais, apoio pedagógico para realizar cursos e oficinas sobre o tema.*

JOANA: *Sim, a **colaboração é mais pessoal**, quando um professor conversa / tira dúvidas diretamente com o interprete / AEE.*

SÉRGIO: *Sim, há uma **boa relação entre todos**, mas talvez falta um pouco de planejamento e discussão sobre as ações e estratégias de ensino de ambas as partes.*

RENATO: *Sim, na **velocidade de minimizar minhas informações**.*

JOSÉ: *Sim. **Não tenho muita comunicação** com o profissional da sala, tenho contato com a instrutora da sala de AEE.*

JOÃO: *Sim, há um **trabalho interativo** baseado no diálogo e troca de experiências, contudo precisamos de práticas, estratégias e formação continuada.*

Como já ressaltado pelos participantes, a escola dispõe de profissionais da educação especial em consonância com a LBI¹³ nº 13.146/2015, como profissionais do AEE e, no caso dos surdos, como o instrutor e intérprete de Libras. Assim, a partir das respostas apresentadas, podemos afirmar que o trabalho entre professores e esses profissionais tem sido caracterizado como interativo e/ou colaborativo.

¹³ Também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, traz em seu Cap. IV, art. 28, XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio.

Em seus relatos, as professoras Valéria, Maria e Joana destacam que o trabalho por elas desenvolvido com o estudante surdo tem tido a colaboração dos profissionais em referência. Maria destaca a realização de oficinas como ação colaborativa, mesmo não detalhando quais, como e quando foram realizadas essas oficinas. Para a professora Valéria, há trabalho colaborativo na escola, mas reconhece que em decorrência da falta de material e de apoio pedagógico, ocorre apenas quando possível. Joana, no entanto, ao referir-se à existência de colaboração a considera numa perspectiva pessoal, tendo em vista ocorrer como forma de conversas e tira dúvidas. Desse modo, entendemos que tais ações se aproximam de um processo mais interativo do que necessariamente colaborativo.

Na mesma compreensão apresentada por Joana, seguem os relatos dos professores Sérgio, Renato, José e João. Destacamos nos dizeres de Sérgio a referência a “uma boa relação”, porém esse professor ressalta falta de planejamento e discussão sobre as ações e estratégias de ensino que poderiam configurar processo colaborativo. Na fala do professor Renato, ao referir-se à minimização de informações, pressupomos tratar-se de diálogo para esclarecimentos de dúvidas pontuais. Portanto, é uma relação que se aproxima da descrita por João, ao reconhecer um trabalho interativo, mas ressalta a necessidade de ações colaborativas, como práticas, estratégias e formação continuada.

Por fim, a essa questão, trazemos ainda o relato de José, ao afirmar ter pouca comunicação com o profissional da sala, o que nos leva a pressupor referir-se ao intérprete de Libras. Ao tempo em que afirma manter contato com a instrutora da sala de AEE, o que não dá garantias de um processo de colaboração, mas, no mínimo, constitui-se ação interativa.

A respeito desses posicionamentos, Lacerda e Santos (2021, p. 215) afirmam que a “[...] proximidade do professor amplia as possibilidades de um trabalho colaborativo, existindo abertura para discussões sobre possíveis adaptações, troca de informações e de ideias para um melhor trabalho em sala de aula”. A título de esclarecimentos, a proximidade, conforme destacada nos relatos docentes, constitui-se, conforme as autoras, como possibilidade de trabalho colaborativo. Com isso, o processo interativo contribui para o desenvolvimento de ações colaborativas que viabilizem o processo de inclusão.

No que se refere ao ato de planejar ressaltado nos relatos docentes, Lacerda e Santos (2021) chamam a atenção para necessidade de o trabalho docente ocorrer em parceria com o intérprete, pois o acesso prévio aos conteúdos permite um melhor planejamento e elaboração de estratégias que possam orientar o ato de interpretar. As autoras afirmam ainda que as atividades do Intérprete:

[...] perpassa num ambiente plural, bilíngue e que depende muito do modo como o professor atua em sala de aula (se há ou não planejamento da aula; se antecipa ou não os conteúdos; se organiza ou não sua aula com recursos visuais, entre outros aspectos) (LACERDA; SANTOS, 2021, p. 216).

Com base no exposto, entendemos que é necessário propor um trabalho colaborativo entre o professor, os intérpretes e demais profissionais da escola para que juntos possam conhecer e construir estratégias para atuação com estudantes surdos.

6.1.2 Estratégias Metodológicas: limites e possibilidades

A atuação como professor em escola inclusiva que atende estudantes surdos, demanda que este profissional considere a singularidade linguística desse estudante. Para tanto, fazem-se necessárias ações que permitam o acesso a esse estudante aos conhecimentos que permeiam o contexto da sala de aula. Assim, entendemos que a aprendizagem do estudante surdo perpassa pela utilização da Libras, considerando ainda metodologias baseadas na potencialidade visual. A esse respeito, Campello (2021, p. 35) destaca que:

[...] as técnicas, recursos e perspectivas utilizadas na pedagogia visual, estão relacionados com o uso da “visão”, em vez da “audição”, sendo que a imagem na “apreensão do estímulo visual” e perspectiva emergem de acordo com forças bidimensionais e tridimensionais, o que exigem uma nova forma de pensar o processo perceptivo e o processamento visual daquilo que rodeia o sujeito Surdo-Mudo e qual seu olhar sobre o mundo no processo de ensinar e aprender.

Desse modo, a utilização de propostas que potencializam o aspecto visual na educação de estudantes surdos contribui para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que atenda às suas necessidades, haja vista que esses estudantes estão inseridos em um mundo visual e que, a partir dele, têm acesso e apreendem informações e conhecimentos. Partindo do pressuposto de que a utilização de metodologias em sala de aula deve contemplar a todos, concordamos com Campello (2007), ao afirmar que a educação inclusiva “[...] não beneficia somente o indivíduo surdo, mas garante a participação de todos, ou seja, a escola em sua totalidade”, uma vez que as vivências mostram que nenhuma adaptação feita para incluir um estudante deve excluir o outro.

No que se refere às estratégias metodológicas comumente abordadas em sala de aula específica para estudantes surdos, os professores se posicionaram:

MARIA: *Sempre escrever no quadro e explicar para eles com atenção.*

VALÉRIA: *Se aproximar ao máximo dos alunos e de seu intérprete para tentar compreender a Língua de Sinais e para atender às expectativas do referido aluno(a) na busca dos conhecimentos na minha área de atuação, agindo com respeito, empatia e compreensão.*

JOANA: *Não tenho conhecimento nesse sentido*

SÉRGIO: *Nenhuma*

RENATO: *Procuro me expressar mais pausadamente para que o colega faça seu trabalho de maneira satisfatória.*

JOSÉ: *Não uso.*

JOÃO: *Costumo dialogar com os professores de educação especial para juntos atender melhor.*

Nas falas dos professores Sérgio, José e Joana existe consonância no que diz respeito à ausência de utilização de estratégias ou práticas específicas para estudantes surdos em sala de aula, pressupondo que esses professores utilizam estratégias que atendem apenas aos estudantes ouvintes. Já a professora Maria pontua que utiliza a escrita no quadro e procura explicar aos estudantes surdos, não identificando outra estratégia que possa viabilizar a comunicação que atendam às necessidades específicas desses estudantes. Podemos entender que essa prática limita as condições de desenvolvimento desses estudantes, levando-os a mera cópia sem entender o significado dos textos e contextos de uma aula baseada na língua oral.

A professora Valéria, mesmo fazendo referência à necessidade de agir com respeito, empatia e compreensão com o estudante surdo, não cita estratégias metodológicas utilizadas para atendê-los. No entanto, percebemos um esforço para incluí-los na medida em que afirma “[...] se aproximar ao máximo dos alunos e de seu intérprete”. Essa tentativa apresentada pela professora Valéria, ao mesmo tempo em que revela o reconhecimento de suas limitações com a compreensão da Libras, demonstra o esforço em tentar fazer nas condições em que se encontra para atender às expectativas dos estudantes.

Nos relatos apresentados pelos professores João e Renato, evidenciamos a ausência de estratégias específicas para o atendimento ao estudante surdo. João, ao destacar em seu relato o hábito do diálogo com os professores de educação especial, aparentemente pode pensar que esteja desenvolvendo uma ação inclusiva. Na mesma direção, o professor Renato refere-se à tentativa de ajudar o professor intérprete ao se expressar “mais pausadamente” como extensão para promover a aprendizagem do estudante surdo. No entanto, entendemos que essas são práticas comumente utilizadas pelos professores no contexto da sala de aula regular que tem

estudantes surdos, mas, em razão de seus limites, não se apresentam ainda como possibilidade de inclusão.

Como vimos, a aprendizagem do estudante surdo perpassa pela utilização da Libras e de metodologias baseadas na potencialidade visual que não se atenha somente ao estudo do signo visual, mas que se expanda ao ponto de considerar como pedagógico a constituição do sujeito surdo. A pedagogia visual, portanto, precisa estar relacionada com o seu mundo e sua experiência visual em todas as etapas de sua escolaridade, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior (CAMPELLO, 2021, p. 35).

Dando sequência aos questionamentos sobre as ações realizadas no desenvolvimento da prática pedagógica, indagamos aos professores sobre o que diferenciava a sua atuação com estudantes ouvintes e estudantes surdos, de modo a perspectivar possibilidades de inclusão destes. A esse respeito, tivemos como respostas:

MARIA: *Falar com atenção ao aluno e tentar a comunicação através de gestos.*

VALÉRIA: *A diferença da minha atuação como docente de estudantes ouvintes e estudantes surdos com vistas ao processo de inclusão, diz respeito a empatia, a compreensão e a paciência que devemos desenvolver com nossa prática educativa com esses alunos(os) e a busca de procurar adquirir novos conhecimentos com a Língua de Sinais para que haja uma comunicação mais eficiente. Infelizmente, ainda preciso aprender muito sobre essa forma de comunicação.*

JOANA: *Procuro estimular o aluno a participar das aulas para que possam expor seus pontos de vista e experiências.*

SÉRGIO: *Sinto que minha atuação é falha, pois não consigo comunicar-me como considero que deveria ser. Assim, acabo não diferenciando muito a aula. Apenas tento explicar sempre de frente para o aluno e gesticular bastante apontando aos dados do quadro.*

RENATO: *Procuro também sempre trabalhar olhando para o estudante, acredito que ele(a) se sinta mais valorizado e menos discriminado.*

JOSÉ: *Utiliza a mesma estratégia para ambos os alunos, não tem diferença. Devido ter salas muito cheias, deveria diminuir a quantidade de alunos por sala do aluno surdo.*

JOÃO: *Precisa de mais qualificação pedagógica para melhor atendê-los.*

Com base nos relatos, observamos tentativas de ações pelos docentes que possam atender às necessidades dos estudantes surdos. Inicialmente, a professora Maria enfatiza que utiliza duas formas para se comunicar: a fala e os gestos. A primeira delas pressupõe que, falar

com atenção, pode possibilitar a leitura labial. Na segunda forma, ao usar os gestos, Maria equivocadamente pode estar associando os gestos aos sinais. A esse respeito, Quadros e Karnopp (2004, p. 36) pontuam que a persistência à “[...] concepção de que as línguas de sinais não são línguas, mas sim apenas gestos que se originam na comunicação gestual espontânea”, tem ocorrido devido à crença de que a linguagem está associada à capacidade do ser humano de falar. Convém desmitificar que as línguas de sinais podem expressar sentimentos, emoções, bem como ideias e conceitos abstratos, sendo que tanto os falantes de línguas orais como os de línguas de sinais podem discutir vários assuntos, seja na filosofia, política, literatura e também transitar entre os diversos gêneros discursivos (GESSER, 2009).

A professora Valéria relata a sua preocupação com relação à aquisição da Libras para favorecer uma melhor comunicação com o estudante surdo e destaca que procura compreender, ter empatia e paciência, bem como sobre a necessidade de conhecer a Libras para que possa ser inserida como meio de comunicação entre professor e estudante. Já a professora Joana afirma que procura estimular a participação do estudante, mas não aborda de que forma realiza esse incentivo.

Destacamos que Sérgio afirma não diferenciar as aulas de modo a atender especificamente aos estudantes surdos. Com isso, reconhece limites em sua atuação, pois entende que a comunicação que realiza se constitui pela tentativa de explicar apenas gesticulando e se posicionando frente ao estudante, assim como aponta os dados apresentados no quadro.

Nas falas dos professores Sérgio e Renato, percebemos que há o entendimento sobre a concepção visual que permeia as ações metodológicas voltadas aos estudantes surdos, quando afirmam que, ao expor os conteúdos, direcionam seu olhar sempre de forma direta a eles.

O professor José, assim como João, afirma não diferenciar a sua atuação com estudantes ouvintes e estudantes surdos, de modo a contribuir para a inclusão destes. José, talvez como forma de justificativa, chama atenção para os limites impostos pela superlotação das salas de aula no ensino regular. Já o professor João evidencia em sua fala a necessidade de qualificação pedagógica, o que pode se apresentar na perspectiva desse participante como possibilidade de inclusão do estudante surdo.

Percebemos que os professores, em sua maioria, têm dificuldades em tornar suas aulas acessíveis ao estudante surdo. Com isso, pressupomos a necessidade de formação continuada, de modo a possibilitar maior contato com a Libras, utilização de metodologias adequadas a especificidade linguística do surdo. Propor uma aula que, de fato, não inclua todos os estudantes

pode afetar diretamente aos estudantes surdos, pois a linguagem é essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

A respeito das dificuldades vivenciadas pelos professores no desenvolvimento de sua prática pedagógica com os estudantes surdos, foram apresentados os seguintes relatos:

MARIA: *A **comunicação** dos colegas e professores não capacitados com eles.*

VALÉRIA: *Falta de **cursos, oficinas e instrumentos didáticos** que aprofundem e aperfeiçoem nossos conhecimentos sobre a cultura surda.*

JOANA: *Falta de conhecimento sobre **as estratégias específicas** para alunos surdos.*

SÉRGIO: *A principal dificuldade é **comunicação**.*

RENATO: *Não ter **formação**.*

JOSÉ: *Tem dificuldade de fazer o aluno participar. A **comunicação** é ruim.*

JOÃO: ***Capacitação profissional, estrutura e material pedagógico.***

A ausência de comunicação fica evidenciada nas falas dos professores Maria, Sérgio e José, de modo que a principal dificuldade segue em se fazer entender e ser entendido pelo estudante surdo que utiliza uma língua diferente, a Libras. A ausência de comunicação entre o professor e os estudantes surdos, bem como entre estes e os colegas ouvintes, conforme ressaltado pela professora Maria, limita as relações de comunicação entre esses sujeitos.

Dessa maneira, para que os surdos sejam incluídos na escola, é necessário que estes tenham a sua língua respeitada, bem como possam ter acesso às informações fundamentais para sua aprendizagem, por meio de um aporte metodológico condizente com sua realidade. Para tanto, faz-se necessária uma proposta educacional sensível à especificidade linguística dos surdos, como, por exemplo, a educação bilíngue.

VALÉRIA: *Falta de **cursos, oficinas e instrumentos didáticos** que aprofundem e aperfeiçoem nossos conhecimentos sobre a cultura surda.*

RENATO: *Não ter **formação**.*

JOÃO: ***Capacitação profissional, estrutura e material pedagógico.***

O relato da professora Joana, ao se referir sobre a falta de conhecimento acerca de estratégias metodológicas a serem utilizadas no contexto da sala de aula para atender aos estudantes surdos, deixa implícita a necessidade de formação continuada para esse fim.

Aspectos esses que foram explicitamente pontuados pelos professores Valéria, Renato e João. A partir do exposto, defendemos que a formação continuada envolvendo, por exemplo, a Libras e a cultura surda devem ser encaradas como um fator essencial para o desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade. Por conseguinte, faz-se necessário criar as condições para o desenvolvimento de processos formativos docentes como possibilidade para o atendimento às novas demandas da realidade educacional.

6.1.3 Cultura surda e Libras

O termo cultura possui significados diferentes, dentre os quais destacamos a vivência por um grupo que compartilha língua, suas crenças, hábitos, etc., compartilhados em sociedade. Concordamos com Rodrigues (2018, p. 25) “[...] que não existe uma cultura única e sim culturas, torna-se necessário o reconhecimento e a valorização das múltiplas práticas culturais como forma de aceitação e respeito às diferenças e às diversidades”. Existem várias culturas e cada uma tem sua singularidade, com relação à área da surdez, a cultura também evidenciará as particularidades dos surdos, destacando suas crenças, sua história, hábitos e sua língua própria, a Libras, que se torna peça fundamental na constituição e sentido da sua cultura. A cultura surda deve ser observada com uma identidade cultural de um grupo de surdos que se define como diferenciado de outros grupos (QUADROS, 2017). Grupo diferenciado que sofreu e ainda sofre estigmas sobre sua língua e como esta é inserida na sociedade, observamos que já ocorreu legislação para sua oficialização, porém a sua efetivação e inserção nos espaços sociais ainda necessita de muitas lutas para ser respeitada como um artefato cultural linguístico próprio da cultura surda.

Para entendermos a cultura surda, pressupõe entender seus artefatos culturais, dentre eles destacamos a língua de sinais e a experiência visual, que são fundamentais para propor uma inclusão escolar de estudantes surdos. Enfatizamos que todos os artefatos são considerados importantes, mas que, em nossa pesquisa, por ser uma dificuldade evidenciada nas observações do espaço investigado, sendo essas duas foram abordadas. Lacerda e Santos (2021, p. 186) afirmam que, para favorecer a “[...] aprendizagem do surdo, não basta apenas apresentar os conteúdos em Libras, é preciso explicar os conteúdos de sala de aula utilizando toda a potencialidade visual que essa língua tem”. A utilização de recursos imagéticos deve ser evidenciada na prática do professor, pois mesmo que não domine a Libras pode propor uma metodologia que utilize esses elementos. A autora cita que esse elemento visual pode provocar debates e trazer à tona conceitos, opiniões e ocorrer o aprofundamento dos objetivos

pretendidos pelo professor (LACERDA; SANTOS, 2021).

A compreensão sobre como os professores percebem a cultura surda e como os seus artefatos culturais influenciam na dinâmica da sala de aula é importante para percebermos como a inclusão do estudante surdo está sendo vivenciada na escola. Com isso, ressaltamos a relevância do conhecimento da cultura surda pelos professores para inserir o estudante surdo em um ambiente inclusivo, que respeite sua singularidade e cultura própria. Sobre isso, questionamos acerca do conhecimento sobre a cultura surda pelos professores e registramos os seguintes relatos:

MARIA: Entendo que a **comunicação** com os surdos é **visual** pois o entendimento vem através dos **sinais**.

VALÉRIA: A **cultura surda** é o conjunto de crenças sociais, comportamentos, artes, tradições literárias valores e instituições compartilhadas influenciadas por comprometimentos auditivos e que recorrem a **língua de Sinais** como principal meio de comunicação.

JOANA: Entendo que seja a maneira dos surdos se relacionarem com os outros, usando a **visão** e a **Libras**.

SÉRGIO: Infelizmente **não estudei** a respeito.

RENATO: **Não conheço**.

JOSÉ: Ainda **não conheço**.

JOÃO: Preciso **aprender mais** sobre isso.

A relação de cultura surda é feita pela professora Maria, identificando um dos artefatos culturais, que seria a visualidade, demonstra que identifica nos sinais como sendo algo relevante para o estudante surdo e indica que já possui noção, mesmo que introdutória, sobre os artefatos. A autora Strobel (2009, p. 39) cita os estudos de Perlin e Miranda (2003) sobre a experiência visual:

[..] Experiência visual significa a utilização da visão, em (substituição total da audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico.

Conhecer o artefato sobre experiência visual é também conhecer o modo como esse estudante surdo entende o mundo que o cerca, com suas próprias percepções visuais que são manifestadas por meio de suas expressões, tanto corporais como faciais com relação às

circunstâncias vivenciadas por ele, que diferem da experiência do ouvinte que vive em um mundo de sons, ruídos e falas.

Podemos inferir que, em relação ao artefato cultural experiência visual, os instrumentos de construção de dados utilizados evidenciaram que o uso de recursos imagéticos na sala de aula não faz parte da prática pedagógica da maioria dos professores que atuam ou já atuaram com estudantes surdos.

Com relação ao artefato cultural linguístico, a professora Valéria relata que compreende que esse artefato faz parte da cultura surda, sendo sua principal forma de comunicação, demonstrando que conhece os aspectos que estão inseridos no contexto de uma cultura surda, a citar a Libras. A utilização de uma língua de sinais pelo estudante surdo deve ser proporcionada em sala de aula, para que possa ter acesso às informações e conteúdos que são discutidos pelos professores. Coadunamos com Strobel (2009, p. 44) que destaca:

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das potencialidades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal.

Para que os estudantes surdos possam construir uma identidade surda precisam estabelecer relações com a língua do seu grupo, no caso, o povo surdo, para que possa estabelecer relações com outros contextos. Observamos que na escola inclusiva essa relação com seus pares ainda não é efetivada, pois há carências de professores surdos, de mais estudante surdos, uma vez que a língua de sinais é apenas compartilhada com o interprete, deixando a desejar sobre a interação no contexto educacional desse artefato linguístico

Na fala da professora Joana, é enfatizado dois artefatos culturais, a experiência visual e linguística, em que observamos uma importância dada ao aspecto linguístico, no caso a Libras, devido proporcionar a interação com os que estão compartilhando o mesmo ambiente escolar. A percepção da necessidade de estabelecer comunicação por meio da Libras é evidenciada, porém raras são as vezes que observamos, durante os relatos dos professores, que se tenha ocorrido alguma interação com esse estudante surdo sem que não tivesse a mediação com o interprete. De acordo Damázio (2007, p. 14) [...] Mais do que a utilização de uma língua, os estudantes com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos”. Conhecer nossos estudantes surdos deve levar a uma prática mais inserida na realidade da sua cultura, para que sejam

reconhecidos todos os aspectos que podem ser utilizados para dar acessibilidade e construção de sua cultura no contexto da escola inclusiva.

6.2 Formação Continuada

Nesta categoria, será exposta como ocorreu os momentos de formação, e as avaliações realizadas no *google* formulário pelos professores que participaram desses momentos, que se encontra no Apêndice 4. Destarte, é imperativo que o professor tenha acesso a informações sobre os estudantes surdos que fazem parte do seu ambiente de sala de aula, promovendo não apenas o acesso, mas a permanência desse estudante na escola.

6.2.1 Momentos Formativos

Nessa categoria, vamos abordar os momentos formativos realizados com os professores para fomentar a construção do nosso produto educacional, tecendo considerações sobre as observações realizadas e a contextualização das ações.

Muitos avanços tivemos com as políticas educacionais sobre educação inclusiva, porém ainda não são suficientes para realmente atender às necessidades de uma escola efetivamente inclusiva. Atuar em uma escola inclusiva, demanda atuar com todos os estudantes, sejam eles de diferentes classes sociais, raça, gênero, sexo, características individuais e com deficiência, sendo um público muitas vezes bastante diversificado. Levando em considerações esse público, torna-se necessário repensar a prática pedagógica e propor novas metodologias que possam dar acesso a todos, sendo que, para essa efetivação, colocamos a formação de professores como fator fundamental, devendo ser revista para levar em conta os sujeitos nela inseridos, para propor ações que possam auxiliar sua prática e estar de acordo com sua realidade vivenciada.

A formação de professores deve ser inserida na escola inclusiva, estamos em consonância com Borges (2013) quando este nos evidencia que:

A formação dos professores deve merecer atenção especial, pois muitas vezes, a rejeição dos professores quanto á ideia de inclusão se dá justamente por não se sentirem preparados para enfrentar o grande desafio. Por isso, os professores precisam ser subsidiados com conhecimentos de como lidar com os alunos com deficiência e os demais. Para ensinar a todos precisa estar aberto a aprender a inovar. Desse modo, o investimento na formação permanente dos professores é fundamental para o processo de inclusão. (BORGES, 2013, p. 93).

A formação de professores deve ser pensada no professor e em sua realidade, procurando subsidiar sua prática com informações para atuar com todos, sendo que ações devem ser oferecidas a todos os professores que atuam na inclusão, pois percebemos a responsabilidade dos professores em exercer uma prática inclusiva, no caso em discussão, os surdos, porém, nem sempre compartilham de conhecimentos sobre esses estudantes ou usam a Libras no ensino em sala de aula, dependendo muitas vezes da presença do intérprete para manter o mínimo de contato com aquele. Entendemos que a introdução do intérprete em sala de aula não vai promover as condições de igualdade, que ajudam a promover a permanência do estudante na escola, ocasionando ainda uma má interpretação sobre a sua função e a do professor em sua prática na escola inclusiva, que só serão amenizadas por meio de formações. Não estamos culpabilizando apenas os professores, mas concordamos que as ações devem ser propostas pelo Estado, secretarias e escola, sendo compartilhadas e destinadas aos que executam a inclusão na realidade da escola.

O produto educacional resultante de nossa pesquisa foi um caderno pedagógico, sendo coletadas informações para sua elaboração com base nos momentos formativos, denominado “Libras e Cultura surda na escola: aprendendo com as mãos”, direcionado aos professores que trabalham ou já trabalharam com estudantes surdos. Nosso intuito, foi analisar, com base nos encontros formativos, os possíveis conteúdos que despertam interesse e curiosidades sobre as especificidades dos estudantes surdos, como sua língua e sua cultura. Os momentos formativos tiveram como objetivo contribuir com a prática docente, propondo reflexões e discussões sobre a Libras e cultura surda na escola inclusiva, orientando os professores sobre as particularidades, linguísticas e culturais, desses estudantes.

Inicialmente, foi conversado com a direção da escola para estabelecer os dias e horários para realização dos momentos formativos. Com a adesão da escola com o Novo Ensino Médio, foi escolhido o dia para os encontros que deveriam ser realizados nos dias das disciplinas eletiva de base¹⁴, que teria uma maior quantidade de professores, sendo dois professores por sala.

O convite e divulgação dos encontros foram propostos para os professores que atuavam ou já tinham atuação com estudantes surdos e realizaram as entrevistas e questionários, sendo ampliado para todos que tivessem disponibilidade. Alguns professores não tiveram disponibilidade para participar dos encontros, devido à incompatibilidade quanto ao dia selecionado e ao horário. A maioria dos professores atuam nos estados do Maranhão e do Piauí,

¹⁴ Trata-se de disciplinas temáticas que fazem parte da base diversificada da escola plena e articulam duas ou mais disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para aprofundar os conhecimentos construídos pelos estudantes.

inviabilizando a realização do curso no período da tarde, pois sairiam após os últimos horários de aula e poderia atrasar a sua saída.

Os momentos de formação aconteceram do dia 17 de maio de 2022 a 22 de junho de 2022, tendo carga horária de 10 horas aulas, compondo cinco encontros realizados em duas etapas, sendo: um momento teórico, que possibilitou aos participantes uma reflexão sobre a Libras, seus parâmetros e mitos, bem como sobre aspectos da cultura surda, viabilizando aos professores um espaço de discussão, de troca de ideias e de informações. E momentos de prática, em que os professores tiveram a oportunidade de praticar vocabulários em Libras, de conhecer os sinais relacionados ao contexto de sala. Participaram dos momentos formativos 9 professores, sendo que desses 6 responderam aos questionários e entrevistas. Devido a um surto da Covid-19, em que 4 professores que estavam realizando os momentos formativos foram acometidos, não foi possível realizar o último encontro do semestre, pois a escola antecipou as férias, para que o surto não atingisse um maior número de pessoas. Assim, descreveremos os momentos formativos que foram realizados na escola pesquisada, destacando o quadro abaixo:

Quadro 8 – Cronograma de Momentos formativos

DATA	HORÁRIO	DESENVOLVIMENTO	RECURSO
17/05	10:00 às 12:00h	<ul style="list-style-type: none"> • Abertura com Roda de conversa: • “Minha experiência em escola inclusiva: sentimentos, percepções e práticas! • Vídeo de boas-vindas sobre inclusão! • “Legal é ser diferente” • A educação inclusiva e o que eu tenho a ver com isso? • O que é Língua e Linguagem? • Alfabeto e números em Libras. 	Computador; Internet; Vídeo sobre inclusão
24/05	10:00 às 12:00h	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenças entre surdo e deficiente auditivo; • Atuação com estudantes surdos; • Introdução aos Mitos sobre a Libras. • Vídeo sobre: o surdo tem voz? • Apresentação de Slides sobre conceito de surdo e deficiente auditivo; • Discussão sobre os mitos sobre a Libras • Exposição de vocabulário sobre calendário em Libras; • <i>Feedback</i> sobre os sinais estudados. 	Computador; Internet; Vídeo
31/05	10:00 às 12:00h	<ul style="list-style-type: none"> • Slides sobre Libras e os parâmetros (dois parâmetros iniciais); • Conversa com estudante surda e criação de sinal de cada uma das participantes; • Introdução das saudações em Libras e prática sobre apresentar o nome de cada participante; • Vocabulário em Libras: materiais escolares e saudações; • <i>Feedback</i> sobre os sinais estudados. 	Computador; Internet; Slides

07/06	10:00 às 12:00h	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Feedback</i> sobre os sinais estudados: saudações, alfabeto, números, materiais escolares e disciplinas escolares; • Realizar questionamentos sobre a comunicação com o surdo; 	Material impresso
22/06	10:00 às 12:00h	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Feedback</i> e tira dúvidas sobre os sinais estudados; • Cultura Surda: características e curiosidades; • Vocabulário: contexto escolar. 	Computador; Internet; Slides

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No primeiro momento formativo, foi exposto sobre o que seria uma escola inclusiva, levantando debate sobre os aspectos que poderiam favorecer a inclusão dos estudantes surdos. Iniciamos conceitos sobre língua e linguagem destacando conceitos sobre o que é língua de sinais, tendo como objetivo diferenciar conceitos referentes à língua de sinais e Libras. Foi introduzido alguns aspectos teóricos sobre a caracterização da Libras e apresentado o alfabeto e números em Libras. Nesse encontro, foram expostos aspectos introdutórios aos professores, informando também que eles poderiam expor suas dúvidas e curiosidades que gostariam de aprender.

Dando continuidade, no segundo encontro foi reiniciado com vídeo sobre: o surdo tem voz? Desmistificando alguns conceitos sobre surdo e deficiente auditivo. Foi feita a exposição de alguns mitos sobre a Libras e realizada a entrega de materiais sobre os temas, dando introdução a um vocabulário sobre calendário e saudações. Enfatizamos a prática dos vocabulários para que os participantes observassem sua sinalização inicial e tirassem suas dúvidas na execução.

No terceiro encontro, trabalhamos o vocabulário sobre saudações e introdução sobre os três primeiros parâmetros da Libras. Nesse encontro, tivemos a participação da estudante surda, contribuindo com a caracterização do sinal de cada professor participante, que na comunidade surda é criada um sinal para pessoa de acordo com suas características pessoais, sendo sua identificação na comunidade surda, que é feita especificamente pelo surdo. Momentos de interação com o sujeito surdo é muito importante para que o professor possa conhecer algumas particularidades e promover maior entrosamento entre os participantes e um nativo da língua abordada.

Já no quarto encontro, tivemos *feedback* sobre os sinais estudados: saudações, alfabeto, números, e introdução de materiais escolares; realizando questionamentos sobre a comunicação com o surdo e sobre os parâmetros da Libras e introdução de vocabulário sobre calendário. Nesse encontro, foi evidenciado algumas ausências devido os professores estarem envolvidos em atividades escolares, sendo realizado prática de vocabulário dos conteúdos abordados anteriormente.

No quinto e último encontro, foi abordado alguns aspectos da cultura surda, dando ênfase no aspecto linguístico, realizando práticas de vocabulário sobre o contexto escolar como disciplinas escolares. Durante as práticas, foi solicitado aos professores que elencassem palavras relacionadas a suas disciplinas que tinham interesse em conhecer, pois devido ao pouco tempo destinado aos momentos de formação não foi possível trabalhar um vocabulário mais extenso e específico de todas as disciplinas. Mesmo assim, foi observado que a maioria dos professores mostrou interesse e se esforçou bastante para praticar e participar desses momentos. Entendemos que os momentos de formações devem levar em conta a realidade dos sujeitos. No desenvolvimento das ações, repetimos alguns conteúdos, pois em determinados encontros nem todos podiam participar, sendo importante realizar *feedback* dos sinais abordados.

Para realização do *feedback* sobre os momentos de formação, após retorno das aulas no segundo semestre de 2022, foi solicitado aos professores que respondessem formulário do *google* com um questionário aberto, composto por quatro questões, registrando suas percepções sobre o trabalho realizado, destacando pontos positivos e aspectos a melhorar, o questionário avaliativo se encontra no Apêndice 4. Dos nove professores que participaram dos momentos formativos, 2 não responderam o questionário, dos professores que participaram das entrevistas e questionários, 5 avaliaram as formações, sendo que um professor, que denominamos de Adão, participou apenas dos momentos de formação, uma vez que colocamos anteriormente que os encontros foram abertos aos professores que tivessem disponibilidade para realizar.

Na questão inicial sobre a contribuição dos momentos de formação para a prática do professor, tivemos as seguintes assertivas:

MARIA: *Sim, porque as **oficinas me ajudam muito na comunicação** com os alunos com deficiência.*

VALÉRIA: *Sim, as **oficinas foram muito importantes para aprendemos um pouco da cultura surda**: desde sua Língua de sinais, na qual aprendemos a História da cultura surda um pouco sobre as saudações ou como cumprimentar em Libras, os dias da semana, os meses do ano, o nosso sinal em Libras, dado por uma aluna surda da nossa comunidade escolar, mediada pela professora Margarida¹⁵ (mestranda em Libras), aprendemos alguns sinais da nossa própria Disciplina, no meu caso, Sociologia, aprendemos algumas técnicas de como elaborar uma avaliação com temáticas e técnicas dinâmicas mais apropriadas para os alunos e alunas surdas (os) enfim, as oficinas foram muito enriquecedoras para a minha prática pedagógica se tornar mais democrática e com mais equidade.*

JOANA: *Sim. Pude **aprender como me comunicar melhor** com os alunos surdos.*

¹⁵ Nome fictício dado a professora formadora.

SÉRGIO: *Sim. Com o curso me sinto mais à vontade junto ao aluno surdo, bem como adquirir um vocabulário maior para comunicação com ele.*

RENATO: *Sim. Aprendi um pouco mais sobre a cultura surda.*

ADÃO: *Sim. Através das oficinas a minha didática melhorou e passei a entender melhor o mundo da pessoa surda.*

Os momentos de formação contribuíram para a prática pedagógica dos professores que participaram, permitindo que tivessem informações sobre a Libras e cultura surda, praticando um vocabulário básico para efetivar uma comunicação mínima com esse estudante surdo. Nas assertivas, comentam que se sentem mais à vontade e já se permitem realizar uma breve comunicação, desenvolvendo ações para serem mais democráticos e tornar suas aulas mais acessíveis. Na fala da professora Maria, ocorreu uma melhor comunicação após os momentos formativos. Já a professora Valéria, expõe sobre a aprendizagem da cultura surda, na qual destaca alguns conteúdos que foram importantes e contribuíram para sua prática. Os professores Joana e Sérgio destacam que a comunicação foi favorecida com esses momentos, tendo outro ponto importante na fala do professor Adão, que enfatizou que mudou sua didática com relação aos estudantes surdos, passando a observar suas ações e melhorar sua prática.

A formação continuada de professores com relação aos estudantes surdos deve ser oportunizada no ambiente escolar, para que possam conhecer a Libras e a cultura surda, sendo que a Libras é imprescindível ao desenvolvimento desses estudantes. Destacamos Dorziat (2009, p. 73) que afirma que a Libras é um “[...] dos aspectos mais importantes, responsáveis pela formação da comunidade surda, e o que gera uma cultura diferente: a Cultura Surda”. Conhecer a Libras também oportuniza conhecer a cultura dessa comunidade surda, fator que auxilia o professor no reconhecimento da diferença linguística.

Ao serem questionados sobre a importância de terem conhecimento acerca da Libras e da cultura surda, evidenciaram que:

MARIA: *Sim. **Muito importante**, porque é através da cultura que aprendemos a compreender e respeitar o próximo.*

VALÉRIA: *Sim, pois através do conhecimento e convivência com as pessoas surdas e seus intérpretes **aprendermos sua cultura, desde a Língua de sinais, seus métodos e novas tecnologias de ensino para planejarmos aulas mais dinâmicas e apropriadas para desenvolvermos uma educação inclusiva e com mais equidade entre os estudantes ouvintes e surdos.***

JOANA: *Sim! Precisamos saber como nos comunicar com todas as pessoas e conhecer a cultura surda é de fundamental importância para melhor essa comunicação.*

SÉRGIO: *Sim, pois temos que nos instruir mais a respeito disso para nos sentirmos mais próximos dos surdos e mais preparados para a convivência e prática do ensino com eles.*

RENATO: *Sim. Porque a inclusão é um ato que precisa ser cotidiano.*

ADÃO: *Sim. Devemos conhecer a cultura surda para vencermos o preconceito.*

Nas assertivas dos professores, percebemos que mesmo em um tempo insuficiente, os momentos formativos proporcionaram a obtenção de mais informações sobre a Libras e a cultura surda, colaborando para desmitificar alguns conteúdos específicos sobre essa língua e os aspectos que formam a cultura surda. Percebemos ainda uma mudança sobre o conhecimento com relação à cultura surda, sendo indispensável promover momentos de formação continuada que possam lhes permitir vivenciar situações sobre o sujeito surdo, com trocas de experiência sobre as práticas pedagógicas que promovam, na medida do possível, a capacitação do professor para atuar com esse estudante e com suas singularidades.

Ao serem questionados sobre como gostariam que fossem realizadas as formações em Libras na sua escola, responderam:

MARIA: *Dois vezes na semana nos últimos horários por exemplo.*

VALÉRIA: *Gostaria que as formações fossem mais frequentes e que pudéssemos ter mais liberdade e tempo para assistirmos a oficinas, pois a cada ano recebemos novos alunos (as) surdos, e por isso, urge a importância de termos mais conhecimentos sobre a cultura surda. Além disso, precisamos ter consciência que vivemos em um mundo com muita diversidade linguística, cultural e social.*

JOANA: *Queria que as formações fossem frequentes, com bastante aulas práticas para facilitar nosso aprendizado.*

SÉRGIO: *De forma contínua. Podendo haver pelo menos uma ou duas horas-aula por semana durante todo o ano letivo.*

RENATO: *Quinzenalmente e com maior participação de colegas professores querendo aprender as Libras porque é fundamental para o nosso dia a dia em sala de aula.*

ADÃO: *Periodicamente pelo menos bimestralmente.*

Os professores deixam evidente que as formações devem acontecer com maior frequência e que sejam mais dias na semana, para viabilizar mais momentos práticos com intuito de melhorar sua fluência para se comunicar melhor com os estudantes surdos. A importância de estabelecer momentos de formação, ao longo de todo o período letivo, favorece a exposição dos conteúdos de forma gradual e possibilita maior tempo de prática em Libras pelos professores. Assim, torna-se necessário aos professores participantes da escola o recebimento de formações continuadas, devido à constante inserção de novos estudantes surdos a cada ano na escola, de modo que os professores sentem necessidade de ter um maior suporte com informações para atender esses estudantes.

Foi solicitado aos professores para avaliarem os momentos formativos, procurando levantar aspectos positivos e aspectos que poderiam ser melhorados. Sobre essa questão, averiguando as falas dos professores com relação aos pontos positivos, constatamos:

MARIA: *Os aspectos positivos são a abordagem e a praticidade dos conteúdos relevantes.*

VALÉRIA: *Aspectos positivos: excelente material didático, ótima profissional das Libras como professora e mediadora. (Professora Margaria e a aluna Leticia).*

JOANA: *As oficinas foram excelentes.*

SÉRGIO: *A instrutora foi muito bem no planejamento das oficinas. Focou bem naquilo que era essencial para a interação entre professor e aluno surdo.*

RENATO: *Acredito que foi feito o possível por nossa colega, não mediu esforços para que nós pudéssemos aprender com as oficinas que realizou.*

ADÃO: *As oficinas atenderam às nossas expectativas.*

As respostas foram de extrema importância, pois a partir delas será possível redimensionar as ações de formação futuras na escola. Na proposta dos encontros formativos, percebemos que foi algo positivo, pois eles conseguiram compreender a importância de ter noção básica sobre a Libras e a cultura surda e, com isso, conhecer o estudante surdo, para a partir dessas informações reorganizar suas práticas com intuito de favorecer o processo comunicativo entre professor e estudante surdo.

Relacionados a ações que poderiam ser melhoradas nos momentos formativos, foram expostos:

MARIA: *o que poderia ser melhorado é a **carga horária** para que possamos ter um melhor aproveitamento e aprendizagem.*

VALÉRIA: *Aspectos que poderíamos melhorar: **mais infraestrutura na para a realização das oficinas**, mais disponibilidade por parte da gestão para que pudéssemos participar das capacitações e **oficinas com mais tempo e tranquilidade para adquirir mais conhecimento e realizar as atividades propostas com mais eficiência e qualidade.***

JOANA: *Infelizmente, por causa da rotina da escola, para encontros **precisaram ser curtos.***

ADÃO: *A melhorar fica somente **a falta de mais momentos como estas oficinas.***

Diante dos relatos acima, ficou evidente que a carga horária dos encontros formativos é considerada por todos como insuficiente e que fosse estendida por períodos mais longos. Sobre a fala da professora Valéria, que chama a atenção para um apoio maior da parte gestora da escola em viabilizar mais momentos formativos e que possa da infraestrutura mais adequada para esses momentos, entendemos que a escola tem uma grande parcela de responsabilidade em desenvolver no sujeito habilidades que o impulsionem também para a sua formação. Observamos que há necessidade de repensar a escola como eixo de formação, mas que as responsabilidades sejam compartilhadas com todos que fazem o processo educacional. Citamos Pimenta (2002) apud Maciel e Shigunov Neto (2011), que em seu livro “De professores, pesquisa e didática”, destaca que:

Essa formação inicial e continuada deve ser compreendida não como custo/despesa, como normalmente é tida por todos as partes envolvidas no processo, mas deve ser entendida como um investimento pessoal, profissional, institucional, público, político social e econômica. Portanto, um investimento que deve ter a participação e o envolvimento de todos, pois os benefícios são extensivos a todos os participantes do processo. (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2011, p.73).

Para o professor, são exigidas diversos conhecimentos e transformações na sua metodologia de trabalho, em decorrência das transformações que ocorrem na sociedade, e em especial na escola, e a eles são atribuídas inúmeras responsabilidades. Como atender toda essa demanda com formações aligeiradas e fragmentadas, que não tem conexão com a realidade onde ele se encontra? É urgente pensar em formação continuada que possa fornecer ao professor condições de estar em sala de aula com estudantes diversos. Com base nessa concepção, corroboramos com Maciel e Shigunov Neto (2011, p.73), quando destacam que “[...] é direito do professor e dever do Estado proporcionar condições favoráveis de formação completa,

apropriada e eficaz para enfrentar os grandes desafios de uma sociedade em contato e profundas”. Assim, acreditamos que por meio da formação inicial e continuada vinculada ao conhecimento, pesquisa e prática da realidade podem colaborar para mudar a realidade de uma escola que deve ser inclusiva.

Consideramos que, a partir das respostas dos questionários de avaliação sobre os momentos formativos, foi proporcionado uma aprendizagem inicial, contribuindo para melhorar as práticas pedagógicas, oferecendo aos professores algumas informações para compreender melhor a Libras e a cultura surda na escola inclusiva e refletir sobre as particularidades, linguísticas e culturais desses estudantes surdos. Além de plantar a semente de busca e curiosidades sobre leituras de artigos, temas, práticas e abordagens sobre a educação inclusiva do surdo.

6.2.2 Capacitação em Libras

Atualmente, a educação inclusiva tem sido uma realidade nas escolas, provocando reflexões pelos estudiosos em educação e pelos professores sobre como seria a escola e qual a formação profissional necessária para atuar nessa perspectiva. Salientamos que é necessário que o professor conheça como ocorre o funcionamento da escola inclusiva e perceba a concepção de educação inclusiva a qual Sousa (*apud* DUARTE, 2014, p. 157) se refere, que é:

[...] antes de tudo, ensino de qualidade para todos os alunos, cabendo a escola trabalhar para desenvolver procedimentos de ensino e adaptações curriculares quando necessárias, para ter condições de atender toda a gama de diversidade e necessidades dos seus alunos.

A inclusão destaca a presença de todos no contexto educacional sendo realizadas ações para dá condições de permanência e acesso aos saberes por todos os estudantes. A compreensão de uma escola para todos os estudantes deve observar alguns fatores importantes, citamos Mantoan (2022, p. 60), que destaca que esse ensino para todos deve levar em consideração “[...] o aluno e suas singularidades, para que reconheça suas capacidades, habilidades próprias e interesses particulares”. Não basta apenas conhecer o estudante e suas particularidades, mas deve-se propor o conhecimento sobre a construção e uso de recursos adaptados, estratégias alternativas de ensino que possam dá acesso aos conteúdos curriculares a esses estudantes com deficiência ou sem deficiência.

De acordo com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de

Inclusão da Pessoa com Deficiência, define-se que pessoa com deficiência é:

[...] pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

A ideia de inclusão vai além de apenas inserir estudantes com deficiência na escola regular, propondo uma escola para todos e sem restrições. Essa perspectiva nos impõem um novo olhar para a educação escolar, a qual nos remete a olhar para novas práticas, como também as diversas formas de aprender e suas dimensões, priorizando as mudanças nas formas de ensinar com respeito às diferenças.

O estudante surdo tem direito a sua inserção na escola inclusiva, sendo estabelecido pela LDB, nº 9394-96, a qual assegura professores especializados para atuação os referidos estudantes, temos ainda o Decreto nº 5.626/05 que, no seu capítulo IV, no item III, que estabelece que deve prover as escolas com: “professor de Libras ou instrutor de Libras, tradutor intérprete de Libras-Língua Portuguesa; professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos.” Contudo, não observamos nas escolas a concretização desses aspectos, deixando a desejar com relação à formação suficiente para a grande maioria dos professores de sala regular, com conhecimentos prévios para atender esses estudantes.

Entendemos que as mudanças nas práticas acontecem de forma gradual e de acordo com as necessidades que se apresentam no cotidiano escolar. Com intuito de observar a formação do professor que atua em escola inclusiva com estudante surdo, iniciamos as entrevistas indagando sobre suas formações iniciais (graduação), se foi oportunizado conhecimentos teóricos/práticos sobre a educação de estudantes surdos.

MARIA: *Não.*

VALÉRIA: *Não.*

JOANA: *Não.*

SÉRGIO: *Não.*

RENATO: *Não.*

JOSÉ: *Não teve.*

JOÃO: *Não.*

A totalidade dos professores expuseram que não tiveram formação inicial sobre a educação de surdos, sendo que, com a implantação da Lei da Libras nº 10.046/2002, ocorre o reconhecimento linguístico e oficial da Libras e se inicia o processo de inclusão do ensino de Libras nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério (BRASIL, 2002). Para alguns dos professores, mesmo tendo finalizado sua graduação pós Lei da Libras, não foi possível ter acesso a essa disciplina e nem ter informações sobre os estudantes surdos e aspectos relevantes sobre sua educação.

Cumprе ressaltar que a inclusão da disciplina de Libras vai sendo efetivada de forma gradual e foi a partir do Decreto nº 5.626, de 2005, que são implementadas mais ações em relação à sua introdução nos currículos de formação de professores de todas as universidades brasileiras, destacando-se que:

[...] §1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.
§2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional.

Mesmo oportunizando a disciplina de Libras a nível superior, ainda é insuficiente para o acesso aos professores que já estão na prática de sala de aula, que não têm políticas de formação em serviço para dar continuidade a esses conhecimentos que são importantes para a inclusão do estudante surdo.

Conhecer e compreender como a educação de surdos acontece deve permear todo o fazer pedagógico dos professores, entender as concepções educacionais e como os artefatos culturais dessa cultura surda se processa é fundamental para trançar estratégias que possam respeitar as especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

Após observarmos sobre as formações iniciais dos professores, direcionarmos os questionamentos sobre como e em que frequência ocorre o processo de formação continuada na escola para atuação com estudante surdo, ficou assim evidenciado:

MARIA: *Raramente.*

VALÉRIA: *Com pouquíssima frequência.*

JOANA: *Não acontece.*

SÉRGIO: *Não há.*

RENATO: *Não houve até o momento.*

JOSÉ: *Não acontece.*

JOÃO: *Raramente.*

Com relação às formações continuadas na escola, identificamos posicionamentos diferentes. A professora Maria, Valéria e o João colocaram que ocorrem raramente ou com pouca frequência, dando-nos a ideia de que as formações continuadas ocorrem, porém de forma esporádica. Mas Joana, Sérgio, Renato e José já direcionam que não tiveram essas formações, deixando dúvidas se essas formações são realmente direcionadas a trabalhar com estudante surdo ou são apenas encontros formativos com temas gerais e ou relacionados à sua área de atuação. Levando em consideração que os professores Maria, Valéria e João atuam na escola há mais de seis anos e podem ter participado de formações que os demais não tenham tido acesso, devido os demais estarem atuando de três a seis anos na escola, evidencia-se que não foi possível a sua participação nas formações anteriores.

Há uma real necessidade em se propor discussão sobre as questões relacionadas às formações continuadas, pois ainda persiste uma visão vaga sobre como trabalhar com o estudante surdo em sala de aula regular. Concordamos com Strobel (2009), ao destacar que esses espaços não estão preparados para essas diferenças culturais, com relação à inclusão de estudantes surdos nas escolas regulares e para que essa realidade possa ser transformada devemos propor ações de formações dentro do contexto escolar, em que todos os agentes que fazem parte dela possam conhecer e compreender como a educação de surdos deve acontecer.

Sobre as ações formativas aos professores, foi questionado se a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) realizava alguma ação e como eles procuravam de modo particular as formações para atuação com estudantes surdos, foi destacado que:

MARIA: *Não realiza. **Realizei uma oficina** ministrada pela colega de profissão com intuito de aprender a me comunicar um pouco melhor com meus alunos surdos.*

VALÉRIA: ***São poucas ações** que Seduc promove a uma escola inclusiva.*

JOANA: ***Não conheço nenhuma ação** da Seduc. Não tenho aprimorado minha formação.*

SÉRGIO: ***Não conheço nenhuma ação** da Seduc. Não tenho realizado aprimoramento em minha formação.*

RENATO: *A Seduc em seu quadro tem **professores especialistas**. Não tenho realizado.*

JOSÉ: *Também não teve a nível de secretaria.*

JOÃO: *a Seduc pouco oferece formação, uso a internet para aprender.*

No relato de alguns professores, observamos que desconhecem ações formativas ofertadas pela Seduc, sendo que professora Maria relata que já realizou uma oficina ministrada pela colega de profissão. Verificamos, a partir desse relato, que ações de formação já estão sendo inseridas no ambiente escolar e com ações direcionadas pela escola, porém sem ligação direta com a Seduc, mesmo que de forma discreta, pois apenas ela participou desse momento. Já a professora Valéria e João colocam que essas ações não são efetivadas com regularidade, sendo que elas devem ser oportunizadas pela Seduc com mais frequência e com direcionamentos mais específicos ao estudante surdo.

Destacamos a fala do professor Renato que relata a presença de profissionais especialistas no quadro efetivo da Seduc, citamos o profissional intérprete de Libras e também o instrutor de Libras, que são inseridos no contexto escolar para auxiliar o processo de inclusão. Percebe-se, por meio desses dados, que a Seduc ainda não oferece de forma satisfatória formações aos professores que atuam com estudantes surdos em sala de aula regular.

A formação continuada é de responsabilidade de cada secretaria de educação oferecer aos professores. Ao nos referimos sobre a oferta de curso aos professores de sala regular, citamos no Decreto nº 5.626/2005, em seu Capítulo IV, inciso V: “[...] apoiar a comunidade escolar, o uso e difusão da Libras entre os professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos” (BRASIL, 2005).

É importante e também urgente que sejam oferecidos cursos voltados à área da surdez, em formação continuada, para favorecer a compreensão pelos professores da melhor forma de atender esses estudantes surdos. As formações também devem ser inseridas no ambiente de trabalho, dando condições de participação aos professores, sem prejuízo de suas funções e de acordo com suas possibilidades, sendo evidenciado na Lei nº 12.796, de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, disposição sobre a formação dos profissionais da educação, colocado em seu art.62-A, no seu parágrafo único:

[...] Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 2013).

A oferta de formação continuada no local de trabalho pode viabilizar formações de acordo com as reais necessidades dos envolvidos e serem formas de estabelecer um trabalho mais colaborativo, conhecendo a realidade dos professores e como estes podem participar das formações sem prejudicar suas funções, é fator primordial para traçar um plano de trabalho no qual todos possam efetivamente participar, sem gerar pressões a sua frequência e que esse professor possa ser agente participativo da sua formação. Segundo Tardif (2002, p. 240), “[...] na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, históricas, docimológicas, etc., que foram concebidas na maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino e nem com a realidade cotidiana do ofício de professor”. Assim, para propor ações de formação, precisamos conhecer a realidade onde o professor está inserido e em conjunto discutir como podem ser efetivadas, levando em consideração o público com o qual está atuando para, assim, direcionar reflexões e conhecimentos sobre uma prática que respeita a diversidade inserida na escola.

Aos professores foi questionado acerca das informações sobre estratégias ou práticas inclusivas específicas para estudantes surdos, e caso tivessem que fossem descritas, obtivemos as seguintes respostas:

MARIA: *Sim, **participei de uma oficina na escola** ministrada pela professora Rosane, onde aprendi algumas palavras.*

VALÉRIA: *Tenho poucas informações acerca de estratégias ou práticas inclusivas específicas, **apenas de algumas formações online sobre esse tema**, assim, acredito que, nós professores, necessitamos **de mais cursos para aprofundarmos nossos conhecimentos** sobre essa modalidade de Ensino – aprendizagem.*

JOANA: *Não.*

SÉRGIO: *Não.*

RENATO: *Não.*

JOSÉ: *Não.*

JOÃO: *Não.*

O relato dos professores evidencia uma carência em formações sobre metodologias específicas para atuar com estudantes surdos, um contexto enfrentado na maioria das escolas inclusivas. Na maioria das falas, fica nítido que o professor não teve acesso aos aspectos de uma pedagogia voltada para a cultura surda, na qual percebemos uma real necessidade de mais ofertas e participação em curso de formação continuada, pesquisas sobre metodologias que

retratam o visual em sala de aula, como uma forma de tentar amenizar a ausência de conhecimento por parte desses professores.

Na fala da professora Maria, foi relatado ter participado de uma oficina na qual teve a oportunidade de ter contato com Libras e assim aprender alguns sinais. A importância do contexto escolar em ofertar curso de formação vai proporcionar mais desenvolvimento e também conhecimentos para esse professor que não conhece sobre a realidade de seus estudantes surdos, que fazem parte da diversidade existente em sala de aula.

A busca por mais informações permeia também as reflexões desses professores, em destaque a professora Valéria, que realiza pesquisas sobre informações relacionadas à surdez, utilizando o acesso à Internet para suas pesquisas, na qual evidencia anseios de participação em curso de aprofundamento, demonstrando que a inclusão dos estudantes surdos está despertando nesses professores o desejo de melhor compreender o universo da surdez, bem como as metodologias mais específicas que possam auxiliar no acesso aos conteúdos em sala de aula. A pesquisa deve permear a prática do professor, Freire (2016, p. 30) coloca que “[...] ensinar exige pesquisa, pois faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. Reconhecer que sua prática exige pesquisa demonstra que o professor está em constante reflexão sobre sua prática, percebendo que sua ação influencia diretamente no estudante.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que, depois de um longo percurso histórico, as políticas educacionais relacionadas à Educação de Surdo avançaram significativamente, no que diz respeito ao acesso dos estudantes surdos às instituições de ensino. Mencionamos a Lei nº 14.191/21 que dispõe acerca da educação bilíngue para os surdos, reconhecendo a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em Português escrito, como segunda língua. Assim, fica estabelecida uma educação que pode ser desenvolvida em escolas bilíngues, mas essa realidade ainda não é contemplada em todo o Brasil, deixando esses estudantes inseridos na escola inclusiva, que, na maioria dos casos, apenas o insere na escola e na sala de aula, anulando ou pouco se preocupando com suas especificidades linguísticas e culturais na prática diária da escola. Dessa forma, faz-se urgente o cumprimento e a execução efetiva desse direito assistido aos estudantes surdos, tanto no currículo escolar como no acadêmico, para que possamos ter uma prática docente mais eficaz no atendimento a estudantes surdos.

Nesse sentido, compreendemos que a escola, os professores e as formações continuadas devem ser pensadas para os envolvidos no processo ensino-aprendizagem da escola inclusiva, pois ainda não se contempla uma real discussão sobre a singularidade do surdo e de sua cultura, o que justifica registros mínimos de evidências de ações pedagógicas no atendimento ao público em discussão. Entendemos que a educação bilíngue é a melhor opção para os estudantes surdos, mas, para que ocorra sua concretização, são necessários professores bilíngues. No entanto, a dificuldade de comunicação entre professor e estudantes é um grande entrave, pois, apenas ensinar Libras aos professores, não será suficiente, há a necessidade de uma formação continuada assistida que se considere as especificidades culturais desses estudantes.

Nessa perspectiva, retomando os objetivos propostos neste estudo e os dados coletados, no percurso realizado durante o desenvolvimento do trabalho, confirmamos que as necessidades de uma prática pedagógica inclusiva aos estudantes surdos perpassam pela formação docente, como condição para esses professores reconhecerem os desafios e as possibilidades para o desenvolvimento dessa prática pedagógica. Reconhecemos que é preciso oferecer mais vagas e formações com temas específicos sobre a Libras e a cultura surda nas escolas inclusivas, permitindo aos professores a liberação das suas funções para sua participação de forma efetiva.

Uma das preocupações quanto à formação docente é sobre a aquisição da Libras, sendo que os professores, além de aprenderem Libras, precisam também entender conceitos sobre cultura surda e seus aspectos.

Evidenciamos nos relatos dos professores a ausência de estratégias específicas para o atendimento ao estudante surdo, sendo que a aprendizagem do mesmo perpassa pela utilização da Libras e de metodologias baseadas na potencialidade visual, que não se atenha somente ao estudo do signo visual, mas que se expanda ao ponto de considerar como pedagógico a constituição do sujeito surdo. Diante do exposto, identificamos a necessidade de formações mais voltadas para atividades práticas de sala de aula, permitindo aos professores ações mais efetivas em sua prática.

Este estudo buscou verificar ações voltadas para a formação continuada em Libras e sobre a cultura surda propostas aos professores que atuam com estudantes surdos, sendo evidenciado ausências nos processos de formação. A escolha por tratar sobre a cultura surda neste estudo ocorreu por entendermos que os estudantes surdos, por interpretarem o mundo visualmente, tendem a apresentar singularidades nos aspectos sobre sua cultura e sua língua própria, a Libras. Face ao exposto, faz-se necessário que as ações de formação continuada na área da surdez considerem a Libras e a cultura surda na educação dos surdos, enfatizando a importância do ensino bilíngue. Sendo assim, torna-se imprescindível conceber a formação como um processo contínuo e não como momentos isolados.

Propomos como produto educacional um caderno pedagógico, denominado “Libras e Cultura surda na escola: aprendendo com as mãos”, no sentido de auxiliá-los com informações sobre a Libras e a cultura surda na escola inclusiva, orientando os professores sobre as particularidades linguísticas e culturais desses estudantes. O caderno pedagógico propõe conteúdos para desmitificar o conhecimento sobre a Libras, expondo aspectos sobre os artefatos culturais, com indicação de vídeos e de leituras para que o professor possa conhecer aspectos relevantes sobre a educação de surdos.

Este estudo também vislumbrou desenvolver formação continuada em Libras e em cultura surda, com ênfase em estratégias metodológicas, aos professores que atuam com estudantes surdos no Ensino Médio, identificamos a necessidade que os professores apresentam de formações, e observamos a necessidade urgente de as instituições de ensino garantirem e viabilizarem condições de participação dos docentes nos momentos formativos.

Considerando, pois, os resultados deste estudo, é pertinente destacar que os professores desejam participar de formações e melhorar seu trabalho, mas existem inúmeros fatores que inviabilizam estas ações. Entendemos que é por meio das formações em exercício que podemos vislumbrar ações mais efetivas e coerentes para realizar uma inclusão do estudante surdo na escola regular. Assim, foi com imensa satisfação que realizamos este trabalho, com a pretensão

de que ele sirva de fonte de pesquisa aos professores e a quem se interessar em conhecer um pouco mais sobre a educação de surdos.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Ana Paula. **Representações de professores sobre a inclusão escolar**. 2016. 128p. Dissertação (mestrado) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.
- ALBRES, Neiva de Aquino. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores**. 2005. 129 f. Dissertação de mestrado. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190866/ALBRES%20Neiva%20de%20Aquino%202005%28disserta%c3%a7%c3%a3o%29%20UFMS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 jan. 2022.
- APPLE, Michel W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 3. ed. 2006.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto. São Sérgio: Edições 70, 2016.
- BARROS, Maria Patrícia Lourenço. **Desafios na Formação Docente para Inclusão de Surdos no IF Sertão – SE campus Salgueiro**. 2018. 140f. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação: Currículo, Linguagem e Inovações Pedagógicas. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador-BA, 2018.
- BARROS, Hellenvivian de Alcantara. **Acessibilidade no IFCE: desafios para a inclusão dos estudantes surdos**. 2019. 161 f. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Campus Fortaleza, 2019.
- BEZERRA, G. F. Preparando a primavera: contribuições preliminares para uma crítica superadora à pedagogia da inclusão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 68, p. 272-287, 2016.
- BORGES, Maria Célia. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos**. São Sérgio: Paulus, 2013.
- BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. **Diário Oficial da União**, Seção 1. 04/08/2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 05 maio 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação-MEC/2020. **Normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020**; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. **Diário Oficial da União**. Seção 1. 2/9/2010, Página 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a Língua de Sinais Brasileira – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato20042006/2005/decreto/D5626.htm. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação-SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. MEC/SEEP, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação. **Revista Espaço**. Informativo Técnico Científico do INES. n. 25-26, p. 33- 47, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES. **Documento da Área de Ensino**, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Declaração de Salamanca que dispõe sobre os princípios, política e prática em educação especial**. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura/1999. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 2 fev. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Site Institucional. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/caxias/panorama>. Acesso em: 02 jan. 2022.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza; LIRA, Darlene Seabra de; ANDRADE, Lúcio Costa de. **Educação das pessoas surdas: práticas e reflexões**. Itapiranga: Schreiber, 2021. 219 p. E-book no formato PDF.

CASTRO JUNIOR G. de. **A educação de Surdos no Distrito Federal: perspectiva da política da inclusão**. Monografia apresentada no ano de 2011 para obtenção do título de Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela Universidade de Brasília – UnB, 2011.

COSTA, Laureane Marília de Lima et al. Primeira Tertulia. **Caderno de estudos: Concepções que atravessam as práticas dos/as profissionais da Educação. Práticas motivacionais no ambiente escolar e introdução ao DUA**. Universidade Federal do Pampa (Unipampa), 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. São Paulo: Papyrus, 2012.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez**. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Especial; Secretaria de Educação à Distância, 2007.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FALCÃO, Giovana Maria Belém; SANTOS, Geandra Claudia Silva. **Educação Especial Inclusiva e Formação de professores contribuições teóricas**. Curitiba, Appris, 2020.

FREIRE, Kátia Regina Lopes Costa; LIMA, Geraldo Freire de. Da exclusão à inclusão: a trajetória da educação inclusiva. In: SOUSA, Ivan Vale de (org.). **Educação Inclusiva no Brasil: legislação e contextos**. Jundiaí -SP: Paco editorial, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.

GESSER, Audrei. **Libras: Que língua é essa: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S.; LIMA, J. M. R. de. Formação de professores e inserção da disciplina Libras no Ensino Superior: perspectivas atuais. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. esp. 1, p. 741-758, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7922/5429>. Acesso em: 20 jun. 2021.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista**. 2. ed. São Sérgio: Plexus Editora. 2002.

HONORA, Márcia. **Inclusão de alunos com surdez: concepção e alfabetização - ensino fundamental**. São Sérgio: Cortez, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, Ivone das Dores de. **Analisando a educação inclusiva no curso de licenciatura em geografia da universidade estadual do maranhão**. 2012. 135 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, 2012.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo e agora?** São Carlos: EdUFSCar, 2021.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens da educação de surdos. **Cad. Cedes**, Campinas, v.19, n. 46, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPfr68rsh4FkNNKyr/?lang=pt#>. Acesso em: 10 jan. 2022.

LACERDA, Lara Regina Cassani. **Educação de Surdos no âmbito da superintendência regional de educação de Nova Venécia/Es**: a formação de professores em foco. 2017. 263 f. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória – ES, 2017.

LACERDA, Larissa Café de Oliveira e. **(Im) Possibilidades das relações entre professores e intérpretes educacionais**: contribuições para a prática pedagógica colaborativa. 2019. 138 f. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação – PPGE – Formação de Professores da Educação Básica, da Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus-BA, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisa, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Sérgio: Atlas, 2007.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Alice, Casimiro. MACEDO, Elisabeth. **Teorias do de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURENÇO, Katia Regina Conrad. **Currículo Surdo**: Libras na escola e desenvolvimento da Cultura Surda. Tese de doutorado apresentada na Pontifícia Universidade Católica de São Sérgio, 2017.

LOURENÇO; Katia Regina Conrad. **Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Joinville - SC: SOCIESC, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Sérgio: EPU, 1986.

LUCHESE, A. **Políticas e educação de surdos no Brasil**. Indaial: Uniasselvi, 2017.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. (org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. LANUTTI, José Eduardo Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. Inter-Ação. **Revista da Faculdade de Educação da UFG**, v. 31, n. 2, p. 185-196, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1253/1284>Educação. Acesso em: 22 ago. 2022.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos Cedes**, n. 36. São Paulo: Papirus, 1995. p. 13-20.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Sérgio: Hucitec, 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, v. 11, n.33, set/dez 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MORAES, Eloá Tainá Costa Da Rosa. **A formação de professores de língua portuguesa para o aluno surdo**: identificações e representações. 2018. 84 f. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Uberlândia-MG, 2018.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Sérgio: Cortez, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 jan. 2022.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: file:///D:/Dados/Downloads/PRODANOV_2013.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

QUADROS, Ronice Muller de. **Língua de Herança**: língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, Ronice Muller de. **LIBRAS**. São Sérgio: Parábola, 2019.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos e aquisição da linguagem**. São Sérgio: Artmed 1997.

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira (org.). **As práticas educativas no CAS Maranhão: construindo história e socializando experiências**. 1. ed. Jundiá-SP: Paco, 2021.

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. **Diretrizes para projeto de recursos educacionais digitais voltados à educação bilíngue de surdos**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, 2017.

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

REIS, D. S. **Formação docente e educação de surdos: um encontro com a diferença, cultura e identidade surda**. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2013.

RODRIGUES, Isis Monteiro. **A (In)Visibilidade da Cultura Surda no Contexto Escolar do Centro Territorial de Educação Profissional Piemonte do Paraguaçu I de Itaberaba-Bahia**. 2018. 134 f. Dissertação de Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Feira de Santana-BA, 2018.

SÁ, Nídia R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SÁ, Nídia R. L. **Surdos? Qual escola?** Manaus: Valer, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALES, Márcia De Oliveira. **Estudo sobre a cultura surda no contexto de uma escola inclusiva da cidade de Salvador –BA**. 2018. 93 f. Dissertação de Mestrado em Letras pela Universidade do Sudoeste do Estado da Bahia. Vitória da Conquista – BA, 2018.

SANTIAGO, V. de N. et al. Surdos e ouvintes: por uma educação intercultural, democrática e plural. **Revista Educação Especial**, v. 32, n. 09, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X38705>. Acesso em: 2 ago. 2022.

SCHUBERT, Silvana Elisa de Moraes. **A necessária formação para a educação de surdos**. Curitiba: Appris, 2019.

SOUZA, A. L. S. de. *et al.* Formação inicial e continuada de professores em LIBRAS utilizando metodologias ativas focadas no imagético. **Revista ELO - Diálogos em Extensão**. [S. l.], v. 4, n. 01, jul. 2015.

SOUZA, Adeline de. **Necessidades formativas do professor regente no atendimento ao aluno surdo em salas regulares**. 2021. 107 f. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação. Universidade Federal de Lavras. Lavras-MG, 2021.

SOUSA, Ivan Vale de Sousa (org.). **Educação Inclusiva no Brasil: legislação e contextos**. Jundiá-SP: Paco Editorial, 2021.

SOUZA, Giselma Ribeiro de. **Educação de Surdos e a (d)eficiência na formação de professores**. Dissertação de Mestrado em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Jataí-GO, 2019.

SOUZA, Rosemeiri Bernieri de. **Língua Brasileira de Sinais-Libras II**. Indaial. Uniasselvi, 2018.

STROBEL, Karin. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91978/261339.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2022.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis/SC: Editora da UFSC, 2009.

TARDIF, Maurici. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 14 dez. 2021.

VILARONGA, C. A. R; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. Pedagogia**. Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artemed, 1998.

ZANCARANO JÚNIOR, Luiz Antonio. **Desempenho linguístico na língua de sinais brasileira de estudantes surdos de ensino médio em escolas inclusivas e em escolas bilíngues para surdos**. Tese de Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/198459/PLLG0741-T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 dez. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) professor(a),

O(a) senhor(a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) de uma pesquisa que será realizada sobre “**Libras e cultura surda na formação continuada de professores para o ensino de estudantes surdos**”, que será realizada na escola estadual _____ localizada na cidade de Caxias no Maranhão, cujo pesquisadora responsável é a Sra. Ivone das Dores de Jesus, professora da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA (orientadora), e os pesquisadores participantes, Rosane Ferreira Macêdo (orientanda), Professora da Secretaria Estadual de Caxias no Maranhão, e Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino (coorientadora), professora da Universidade Estadual do Piauí-UESPI.

É necessário que antes de termos sua permissão para a participação na pesquisa, é importante que entenda a finalidade da mesma e como ela se realizará. Portanto, leia atentamente as informações que seguem:

O estudo tem como objetivo geral analisar a partir de formação continuada em Libras, possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas a estudantes surdos. Especificamente, foram delineados os seguintes objetivos: entender como os professores desenvolvem sua prática pedagógica para o ensino e aprendizagem de estudantes surdos nas escolas regulares; verificar ações voltadas para a formação continuada em Libras e sobre a cultura surda propostas aos professores que atuam com estudantes surdos; desenvolver formação continuada em Libras e em cultura surda, com ênfase em estratégias metodológicas, aos professores que atuam com estudantes surdos no Ensino Médio; elaborar caderno pedagógico com informações sobre Libras e cultura surda.

A formação continuada torna-se fundamental para propiciar aos professores condições de acesso a informações e reflexões de práticas que possam auxiliar na sua vivência em sala de aula. Sendo que a pesquisa visa colaborar com formações em Libras e conteúdos sobre a cultura surda, para favorecer práticas inclusivas e que possam nortear os trabalhos dos professores em sala de aula que tenham estudantes surdos. Nesse sentido, a pesquisa propõe uma prática docente que envolva conhecimento pedagógico de práticas diferenciadas e que se reportem a especificidade linguística do sujeito surdo, para assim viabilizarmos um contexto inclusivo verdadeiro.

Ao participar desse estudo o(a) professor(a) entrevistado permitirá que a pesquisadora tenha acesso as suas repostas segundo o que lhe foi proposto. Sua participação será de forma

voluntária e se dará por meio de entrevista semiestruturada e questionário misto, realizada individualmente de forma escrita e gravada. A data, hora e local serão definidos pelo(a) senhor(a) em consonância com o pesquisador, levando em consideração o período pandêmico do COVID-19, seguindo os protocolos de segurança e recomendações da Organização Mundial de Saúde-OMS. Sendo que os riscos que os participantes possam ter durante os encontros será algum cansaço ou desmotivação durante a execução das estratégias utilizadas na prática dos sinais básicos em Libras, porém a pesquisadora promoverá ações de intervenção para sanar ou minimizar dúvidas e solucionar quaisquer problemas que possam interferir na execução das ações propostas, tendo como foco o diálogo e interação com os sujeitos.

A pesquisa poderá contribuir para a formação continuada de professores, viabilizando uma percepção sobre sua prática com o estudante surdo, possibilitando uma postura reflexiva das suas ações e instigando a busca por estratégias que possam ser viáveis no contexto da escola inclusiva. O(a) senhor(a) terá total liberdade para decidir se continua ou não como participante da pesquisa. A pesquisadora lhe assegurará sigilo absoluto sobre sua participação e, ainda, a divulgação dos dados será feita de maneira codificada, evitando a sua identificação.

Ainda lhe será garantido o direito ao ressarcimento de eventuais despesas a tudo que for necessário ao estudo, por meio de pagamento direto ao(a) senhor(a), mediante comprovação de gastos financeiros efetuados em decorrência da pesquisa, e jamais lhe será solicitada a renúncia ao direito à indenização. Se depois de consentir sua participação, o(a) senhor(a) desistir de continuar, terá o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa, poderão estar presentes em trabalhos apresentados em congressos e publicações científicas sem qualquer identificação pessoal. O objetivo é contribuir para as discussões acadêmicas acerca da temática estudada ampliando o conhecimento.

Finalmente, tendo o(a) participante compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação no mencionado estudo e, estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, o(a) mesmo(a) concorda em dela participar e, para tanto eu _____, DÁ O SEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO O(A) MESMO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Será garantido que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Vale salientar que este documento será impresso em duas

vias, assinadas, e rubricadas em todas as suas páginas pelas pessoas que realizaram assinaturas no final, e uma delas ficará em minha posse.

Endereço do(a) participante voluntário(a):

Domicílio: (rua, conjunto)Bloco:..... n°:

.....complemento:Bairro:.....

Cidade:.....CEP:.....Telefone:.....

Ponto de referência:

Pesquisador(a) Responsável: Ivone das Dores de Jesus, telefone para contato (98) 98848-2463, E-mail ivonedasdores@hotmail.com. Professora da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), CAMPUS SÃO LUÍS (campus 1), Cidade Universitária Sérgio VI, Av. Lourenço Vieira da Silva N.º 1000 – Jardim São Cristovão – São Luis/MA, CEP: 65.055-310. Fone (98) 3228-2634.

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias-MA. Telefone: (99) 3521-3938.

CAXIAS-MA, _____ de _____ de _____

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) Participante da pesquisa

Ivone das Dores de Jesus
RG: 0475362950 C.P.F.252.874.353-04

Maria da Cruz Sores da Cunha Laurentino
RG.1594946 C.P.F.619.685.103-97

Rosane Ferreira Macêdo
RG:1.943.092 C.P.F. 494.320.603-49

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DO PERFIL PROFISSIONAL

1 QUESTIONÁRIO DO PERFIL PROFISSIONAL
1 Perfil do professor:
Nome: _____
Gênero: <input type="checkbox"/> feminino <input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> Outros
Idade: <input type="checkbox"/> 21-25 <input type="checkbox"/> 26-30 <input type="checkbox"/> 31-35 <input type="checkbox"/> 36-40 <input type="checkbox"/> 41-45 <input type="checkbox"/> 46-50 <input type="checkbox"/> 51-55 <input type="checkbox"/> 56-60 <input type="checkbox"/> +60
Qual sua situação funcional:
<input type="checkbox"/> Professor Efetivo <input type="checkbox"/> Professor Substituto
Qual seu Regime de trabalho:
<input type="checkbox"/> 20 horas <input type="checkbox"/> 40 horas
Leciona em qual turno:
<input type="checkbox"/> matutino <input type="checkbox"/> vespertino <input type="checkbox"/> noturno
2- Quais suas Habilitações Acadêmicas:
<input type="checkbox"/> Licenciatura Plena
Área: _____
Instituição: _____
Ano: _____
<input type="checkbox"/> Bacharelado
Área: _____
Instituição: _____
Ano: _____
<input type="checkbox"/> Pós-graduação
Área: _____
Instituição: _____
Ano: _____
<input type="checkbox"/> Mestrado
Área: _____
Instituição: _____
Ano: _____
<input type="checkbox"/> Doutorado
Área: _____
Instituição: _____
Ano: _____
3- Realizou cursos de formação continuada para atuar com estudantes surdos:
<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Se sim, quais dentre as alternativas a seguir:
<input type="checkbox"/> Curso de Licenciatura Plena em Letras Libras
<input type="checkbox"/> Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE)
<input type="checkbox"/> Especialização em Língua Brasileira de Sinais-Libras
<input type="checkbox"/> Formação em cursos de 120h em Libras;
<input type="checkbox"/> Formação em cursos de 60h em Libras;

<input type="checkbox"/> Prolibras
<input type="checkbox"/> Outros: _____
4-Quantos anos de docência tem com estudante surdo:
<input type="checkbox"/> Nenhum
<input type="checkbox"/> De um a dois anos <input type="checkbox"/> De três a seis anos <input type="checkbox"/> De seis a dez anos <input type="checkbox"/> Mais de dez anos
5- Realizou cursos de formação continuada sobre cultura surda e estratégias de atuação na área de surdez:
<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Se sim, quais dentre as alternativas a seguir:
<input type="checkbox"/> Cultura e identidade surdas;
<input type="checkbox"/> Aspectos linguísticos relacionados a Libras;
<input type="checkbox"/> Literatura surda;
<input type="checkbox"/> Pedagogia visual /imagética;
<input type="checkbox"/> Tecnologia assistiva para o estudante surdo;
<input type="checkbox"/> Outros: _____
6- Gostaria de acrescentar mais informações sobre a sua formação inicial e continuada para trabalhar com estudantes surdo? Se sim, utilize esse espaço:

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES

ROTEIRO
01 Você considera que atualmente a escola é inclusiva? Por quê?
02 Especificamente ao estudante surdo, como deveria ser uma escola na perspectiva inclusiva?
03 Já teve informações acerca de estratégias ou práticas inclusivas específicas para estudantes surdos? Em caso positivo, descreva.
04 O que diferencia a sua atuação com estudantes ouvintes e estudantes surdos com vistas ao processo de inclusão?
05 Em sua formação inicial(graduação) foi oportunizado conhecimentos teóricos / práticos sobre a educação de estudantes surdos?
06 Como e em que frequência ocorre o processo de formação continuada na sua escola para atuação com estudante surdo?
07 Que ações a Secretaria de Estado da Educação tem propiciado ao professor com vistas a promover uma escola inclusiva? Particularmente o que você tem realizado para aprimorar a sua formação e atuação prática com estudante surdo?
08 Quais estratégias ou práticas inclusivas específicas para estudantes surdos que você costuma abordar em sala de aula?
09 Segundo Karen Strobel o primeiro artefato da cultura surda é a experiência visual, o que você entende por cultura surda e seus aspectos?
10 De que forma ocorre a interação entre professor e estudante surdo na sala de aula?
11 Cite as principais dificuldades encontradas para inclusão do estudante surdo na escola inclusiva?
12 Na escola tem intérprete, instrutor de Libras ou profissionais de atendimento educacional especializado-AEE? Se sim, ocorre um trabalho colaborativo entre os professores e esses profissionais, de que forma?

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DOS MOMENTOS
FORMATIVOS**

QUESTIONÁRIO	
1	Você acha que os momentos de formação contribuíram para sua prática pedagógica? Se sim, explique.
2	Você acha importante conhecer a cultura surda? Comente.
3	Como gostaria que fosse realizado as formações em Libras na sua escola?
4	Avalie a realização das formações, procurando levantar aspectos positivos e aspectos que poderiam ser melhorados.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM

Eu, **George Luis Lima dos Anjos Júnior**, brasileiro, solteiro, portador da Cédula de identidade RG nº.0733498220206, inscrito no CPF/MF sob nº 064936061-36, residente à Av./Rua Pedro Braga, nº. 97, município de Barra do Corda-Maranhão. AUTORIZO o uso de minhas imagens em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos e documentos, para ser utilizada no **E-book**, intitulado” **Libras e Cultura Surda na escola: aprendendo com as mãos**” e também nas peças de comunicação que será veiculada nos canais da Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva em Rede - PROFEI, da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional, das seguintes formas: (I) home page; (II) mídia eletrônica (vídeo-tapes, televisão, cinema, entre outros).

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Teresina,05 de Outubro de 2022.



George Luis Lima dos Anjos Júnior

Nome: Rosane Ferreira Macêdo

Telefone p/ contato:86-999509287

ANEXO B – PARECER DO CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE CAXIAS- CEP



UEMA - CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
MARANHÃO - CESC/UEMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação continuada de professores: desafios e possibilidades da Língua Brasileira de Sinais e cultura surda para a escola inclusiva

Pesquisador: IVONE DAS DORES DE JESUS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 53673221.5.0000.5554

Instituição Proponente: Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.177.407

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa cujo título Formação continuada de professores: desafios e possibilidades da Língua Brasileira de Sinais e cultura surda para a escola inclusiva, nº de CAAE 53673221.5.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável IVONE DAS DORES DE JESUS. Trata-se de um estudo de caso e abordagem qualitativa ou qualiquantitativa dos dados.

O cenário da realização desse estudo será composto pela Escola Estadual Odolfo Medeiros, em Caxias - Ma.

Os participantes desta pesquisa serão 10 professores que atuam no Ensino Médio com alunos surdos, nos turnos matutino e vespertino.

Os critérios de inclusão da pesquisa são:

- Serão efetivos e substitutos no cargo de professor atuantes no C.E. Odolfo Medeiros;
- Leccionam em turmas de ensino médio;
- Apresentarem qualquer idade acima de 20 anos;
- Formação superior completa;
- De ambos os sexos;
- Professores que tenham interesse na temática de formação continuada em Libras e cultura surda.

Endereço: Rua Quinhina Pires, 746 ramal 6262

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br