



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PATRÍCIA RODRIGUES GOMES DA FONSECA

**EDUCAÇÃO DE SURDOS: A formação de Professores Docentes Interlocutores
de Libras e seus desdobramentos na prática do ensino da Língua Portuguesa
na modalidade escrita**

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

**São Paulo, SP
2024**

PATRÍCIA RODRIGUES GOMES DA FONSECA

**EDUCAÇÃO DE SURDOS: A formação de Professores Docentes Interlocutores
de Libras e seus desdobramentos na prática do ensino da Língua Portuguesa
na modalidade escrita**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, na área de concentração Linguagem e Educação, sob orientação da Prof^a Dr^a Zuleica Antônia de Camargo.

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2024**

FICHA CATALOGRÁFICA

FONSECA, Patrícia Rodrigues Gomes da. 2024.

Educação de Surdos: A formação de Professores Docentes Interlocutores de Libras e seus desdobramentos na prática do ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita. 2024. 154f. 30cm.

Orientadora: Zuleica Antônia de Camargo.

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2024.

1. Formação de PDIL. 2. Ensino da Língua Portuguesa na Modalidade Escrita. 3. Atuação do PDIL. 4. Bilinguismo. I. CAMARGO, Zuleica Antônia de. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. III. Educação de Surdos: A formação de Professores Docentes Interlocutores de Libras e seus desdobramentos na prática do ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que citada a fonte, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta tese, por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

PATRICIA RODRIGUES GOMES DA FONSECA

Educação de Surdos: A formação de Professores Docentes Interlocutores de Libras e seus desdobramentos na prática do ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, na área de concentração Linguagem e Educação, sob orientação da Prof^a Dr^a Zuleica Antônia de Camargo.

Aprovada em: ____ de _____ de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Zuleica Antônia de Camargo
Orientadora – Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo – PUC-SP

Prof^a Dr^a Ângela Brambilla Cavenaghi
Themudo Lessa
Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo – PUC-SP

Prof^a Dr^a Maria Cristina da Cunha Pereira
Yoshioca
Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo – PUC-SP

Prof Dr Leonardo Neves Correa
Universidade Estadual de Montes Claros

Prof^a Dr^a Rosemeyre Moraes de Oliveira
Secretaria da Educação do Estado de São
Paulo – SEE/SP

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Financing Code 001

Número do processo 88887.338525/2019-00

Agradecimento à PUC-SP – Fundação São Paulo, e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, pelo apoio financeiro.

Em memória de Luiz Carlos Gomes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, cuja presença sempre me fortaleceu e guiou desde o momento da inscrição neste doutorado, direcionando-me à PUC em vez de outras universidades. Sua presença manifestou-se por meio das pessoas que reconheço, agora, como verdadeiros instrumentos de Sua vontade em minha vida, ao longo deste curso.

Ao meu esposo Cleber, que sempre me apoiou e incentivou. Ele nunca se cansou de atender aos meus pedidos de ajuda, esperou pacientemente enquanto eu concluía cada parte desta tese, e tantas vezes aguardou, em vão, minha companhia aos domingos para visitar seus pais ou passear. Sem sua ajuda e paciência, certamente teria desistido ao longo deste caminho. A conclusão deste doutorado é uma conquista que compartilhamos.

Aos meus filhos (genro, nora) e netos, que entenderam e aceitaram minha ausência em momentos importantes de nossas vidas devido à necessidade de me dedicar à pesquisa. Agradeço por fazerem parte desta jornada e pelo constante apoio.

Aos meus queridos pais, especialmente à minha mãe Cida, por estar sempre ao meu lado, e aos meus sogros Hilda e Sidney, que são verdadeiros presentes de Deus em minha vida, meu refúgio seguro para onde sei que posso sempre voltar.

Ao meu filho Rafael e a todos os surdos que cruzaram meu caminho, despertando minha curiosidade e levando-me a buscar respostas.

À minha primeira professora de Libras, Irmã Neusa (em memória), que, em 1994, em uma época em que o uso da língua de sinais ainda era proibido nas escolas, não hesitou em me ensinar e introduzir-me neste universo do silêncio.

À minha querida professora, orientadora e amiga Ângela, que, com delicadeza e sabedoria, guiou-me ao longo dos anos deste doutorado, estimulando-me a pensar, repensar, construir e desconstruir, conhecimentos e concepções, com suas orientações e palavras motivadoras, proporcionando-me inúmeras possibilidades. Foi uma honra fazer parte do seleto grupo de seus orientandos. Irei guardá-la para sempre em meu coração.

À professora Maria Cristina, que sempre foi um modelo de pesquisadora na área da surdez e um exemplo, para mim, de determinação. Sua dedicação e sua paixão pelo estudo inspiraram-me a seguir em frente nos momentos mais desafiadores deste percurso acadêmico. Seu apoio foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho e para o meu crescimento pessoal e profissional. Sou grata por sua contribuição e por ser um farol de conhecimento e inspiração em minha jornada acadêmica.

Meus sinceros agradecimentos ao anjo da guarda dos alunos da PUC, do programa do LAEL, querida Maria Lucia, que sempre acompanha os processos dos alunos, orientando e alertando em relação aos procedimentos que necessitam ser realizados e aos prazos que estão se findando. Agradeço o carinho e a dedicação ao longo desses anos do doutorado.

Aos professores e professores convidados do programa do LAEL em especial, Ângela Lessa, Beth Brait, Fernanda Liberali, Maria Cecília Magalhães, Maria Otília Guimarães Ninin, Adolfo Tanzi Neto e Suely Fidalgo que inspiraram o desenho deste estudo por meio de disciplinas, seminários de pesquisa e minicursos, proporcionando-me a oportunidade e o prazer de conviver, aprender e viver a Linguística Aplicada.

La importancia de la lengua escrita

La inmensa mayoría de las personas sordas no sabe utilizar la lengua escrita en toda la amplitud de sus posibilidades, como medio de comunicación, para la reflexión y el enriquecimiento del pensamiento y como fuente de placer. El problema se presenta con características comunes en todo el mundo. En los Estados Unidos, el nivel promedio de proficiencia lectora a que llegan los sordos no les permite desenvolverse cómodamente en una lectura fácil, como podría ser la de un periódico. En Francia la situación es similar. En nuestro país [Venezuela] las cosas son iguales o peores. Por esta razón puede decirse que los sordos no saben leer. Pero reconocer que los sordos no saben leer nos obliga a indagar en las causas de esta situación, de la que los sordos no son los responsables, sino las víctimas.

Porque la capacidad para leer no es un don divino, ni el reflejo de una mayor o menor inteligencia, ni siquiera es en lo fundamental un atributo individual. La capacidad para leer bien depende directamente de las oportunidades que haya tenido la persona para interactuar significativamente con los materiales escritos, desde las edades más tempranas de la vida.

Sánchez (1990, p.156)

FONSECA, Patrícia Rodrigues Gomes. **Educação de surdos: A formação de Professores Docentes Interlocutores de Libras e seus desdobramentos na prática do ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita.** 2024. 154f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2024.

Resumo

A presente tese tem como foco de investigação o contexto de um curso de formação para Professores Docentes Interlocutores de Libras (doravante PDIL) e seus desdobramentos na prática do ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, para estudantes surdos. A pesquisa foi realizada em uma escola do interior paulista tendo como foco um projeto intitulado “Projeto Especial de Libras e da Língua Portuguesa como Segunda Língua para Alunos Surdos”. Baseou-se na perspectiva do bilinguismo, com o objetivo de compreender a dinâmica das formações e como essas formações influenciam a prática pedagógica da sala de aula. Para a realização da pesquisa, foi adotada uma abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso, com a adoção da entrevista semiestruturada como uma estratégia de investigação, além da análise de documentos oficiais e escolares, e da observação das formações. A fundamentação epistemológica da pesquisa baseou-se na teoria de Lev Semenovitch Vygotsky [1930] 2010, bem como nos estudos de Maria Cristina da Cunha Pereira (2014), Carlos Skliar (2016), Ronice Müller de Quadros (2011), Sueli de Fátima Fernandes (2003), Ana Claudia Balieiro Lodi (2013). Os resultados indicam que a atuação do PDIL vai além da interpretação simultânea que envolve aspectos linguísticos entre as duas línguas. Esse papel requer uma formação contínua, direcionada ao aprimoramento das práticas pedagógicas em colaboração com os Professores Regentes, especialmente no ensino da Língua Portuguesa escrita. A formação continuada emerge como um pilar fundamental para reflexões significativas que trouxeram mudanças substanciais na prática pedagógica voltada ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa escrita por alunos surdos.

Palavras-Chave: Formação de PDIL; Ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita; Atuação do PDIL; Bilinguismo.

FONSECA, Patrícia Rodrigues Gomes. **Education of the deaf: The training of Brazilian Sign Language Interlocutor Teachers and its consequences in the practice of teaching the Portuguese Language in written form.** 2024. 154f. Thesis (Doctorate in Applied Linguistics and Language Studies). Pontifical Catholic University of São Paulo. São Paulo, 2024.

Abstract

This research aimed to investigate the context of a training course for interlocutor teachers of Brazilian Sign Language and its consequences in the practice of teaching Portuguese in written form to deaf students. The research was carried out in a school in São Paulo countryside, focusing on a project entitled "Special Project on Libras and the Portuguese Language as a Second Language for Deaf Students". It was based on the bilingualism perspective, with the aim of understanding the dynamics of training and how these trainings influence the pedagogical practice in the classroom. To carry out the research, a qualitative approach was adopted, based on a case study. A semi-structured interview was used as an investigation strategy, in addition to the analysis of official and school documents, and observation of training. The research was epistemologically based on the theory of Lev Semenovitch Vygotsky [1930] 2010, as well as the studies of Maria Cristina da Cunha Pereira (2014) Carlos Skliar (2016), Ronice Müller de Quadros (2011), Sueli de Fátima Fernandes (2003), Ana Claudia Balieiro Lodi (2013). The results show that PDIL's role goes beyond simultaneous interpretation, which involves linguistic aspects between the two languages. This role requires continuous training, aimed at improving pedagogical practices in collaboration with Regent Teachers, especially in teaching written Portuguese Language. Continuing training emerges as a fundamental pillar for significant reflections that have brought substantial changes in the pedagogical practice oriented to the teaching-learning process of written Portuguese by deaf students.

Keywords: PDIL training; Teaching the Portuguese Language in written form; Performance of PDIL; Bilingualism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES – QUADROS

Quadro 1:	Levantamento bibliográfico – descritores e palavras-chave correspondentes	26
Quadro 2:	Levantamento bibliográfico – trabalhos encontrados	26
Quadro 3:	Roteiro para entrevista individual	85
Quadro 4:	Categoria e conteúdo temático	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASL	Língua Americana de Sinais
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
EDAC	Educação de Deficientes da Audiocomunicação
HTC	Hora de Trabalho Coletivo
IES	Instituição de Ensino Superior
ILCAE	Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L2	Segunda língua
LA	Linguística Aplicada
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PDIL	Professor Docente Interlocutor de Libras
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PR	Professor regente
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SUVAG	Sistema Universal Verbotonal de Audição Guberina
TILSP	Tradutor Intérprete de Libras-Língua Portuguesa
TSHC	Teoria Sócio-Histórico-Cultural
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNITAU	Universidade de Taubaté
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	31
2.1	Teoria Sócio-Histórico-Cultural	31
2.1.1	Defectologia: o destaque nos estudos de Vygotsky – um breve relato	36
2.2	Breve histórico sobre a educação de surdos no Brasil e os entrelaçamentos com esta pesquisa	39
2.2.1	Formação de professores para atuação na educação de surdos	46
2.2.2	Desafios e perspectivas na formação de professores de surdos	54
2.2.3	Formação bilíngue de professores para atuação na educação de surdos: legislações e apontamentos	56
2.3	Revisita à Educação Bilíngue para Surdos: marco legal e diretrizes no contexto brasileiro	60
2.4	Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, para surdos	67
2.4.1	Legislações que apontam para a formação bilíngue na educação de surdos e documentos oficiais do estado de São Paulo – algumas considerações	71
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	76
3.1	Pesquisa Qualitativa	77
3.2	Contexto da pesquisa: a escola e o projeto bilíngue para surdos	81
3.2.1	Participantes	83
3.3	Cronologia da pesquisa	84
3.4	Seleção e coleta de dados	85
3.4.1	Procedimentos metodológicos	86
4	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	89
4.1	Discussão dos dados	93
4.1.1	Formação e saberes dos PDIL	93
4.1.2	Desdobramentos das formações na prática dos PDIL	101
5	REFLEXÕES FINAIS... ou CONSIDERAÇÕES PARA NOVOS CAMINHOS	112
	REFERÊNCIAS	116
	APÊNDICES	129
	Entrevista PDIL 1	129
	Entrevista PDIL 2	133
	Entrevista PDIL 3	138
	Entrevista PDIL 4	144
	Entrevista PDIL 5	149

1 INTRODUÇÃO

O ato de ensinar não apenas impulsiona a construção do conhecimento, mas também desempenha um papel transformador, influenciando o desenvolvimento tanto do estudante quanto da prática do professor. O ensino e a pesquisa representam, nesse contexto, uma busca contínua pelo conhecimento e aprimoramento pessoal, proporcionando oportunidades de intervenção no campo do saber, visando à descoberta e à partilha de novos conhecimentos.

A pesquisa atua no campo do conhecimento, comunicando novas descobertas e, ao fazê-lo, intervém nos diversos contextos, contribuindo com novos saberes. É nesse contexto de busca contínua que alicerçamos esta pesquisa, com foco na área da formação de Professores Docentes Interlocutores de Libras, doravante PDIL, para atuarem na educação bilíngue de surdos.

Nossas buscas nos levaram aos marcos legislativos: a Lei nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação para as comunidades surdas; e o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta essa lei e garante o direito dos surdos a uma educação bilíngue. Esses marcos representam um avanço significativo na garantia dos direitos linguísticos dos indivíduos surdos no Brasil (Brasil, 2005).

Apesar de anos terem se passado desde a aprovação dessas legislações, e de vivermos em um cenário político um pouco mais voltado para a educação inclusiva dos surdos¹, os desafios relacionados ao ensino-aprendizagem e ao entendimento das especificidades do ensino bilíngue para estudantes surdos permanecem. Um ponto crucial a ser destacado é a formação dos professores para atuarem em contextos de inclusão desses estudantes nas escolas regulares. Embora haja uma legislação vigente, a realidade das escolas e a formação dos professores revelam lacunas e descompassos entre o que é estabelecido pelas leis e o que, de fato, ocorre no dia a dia (Lessa; Fidalgo, 2009).

¹ Neste trabalho, adotaremos o termo *surdo* em detrimento do termo deficiente auditivo, por acreditarmos que o termo *surdo* procura abrir um espaço social para esses indivíduos, respeitando suas especificidades, buscando a identidade social entre os seus, sua legitimação como comunidade linguística diferenciada. Já a expressão *deficiente auditivo* coincide com a questão patológica que visa ajustar os surdos aos padrões linguísticos mais aceitos e valorizados na sociedade (Dorziat, 1999).

Conforme observado por Fernandes; Moreira (2014), ao considerarmos o atual cenário da educação bilíngue para surdos, ressaltamos a importância de uma análise crítica sobre a implementação de políticas inclusivas. O intuito é buscar soluções que contribuam, de maneira mais efetiva, para uma inclusão de qualidade desses estudantes. Isso requer uma consideração aprofundada da formação dos professores para atuarem na educação de surdos, reconhecendo as singularidades desse grupo. É importante reconhecer a diversidade linguística como um valor a ser respeitado numa sociedade que busca promover a inclusão de maneira mais abrangente.

Este estudo insere-se na área da Linguística Aplicada (LA) e foi desenvolvido no Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). No âmbito do programa, destacamos o grupo de pesquisas Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais (ILCAE²), coordenado pelas professoras doutoras Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa (PUC-SP) e Sueli Salles Fidalgo (Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP).

O grupo busca discutir uma educação inclusiva transdisciplinar, que promova uma sociedade mais justa, em que todos os estudantes sejam considerados em sua subjetividade, tendo voz e vez, e o conhecimento construído na escola ultrapasse as barreiras, transformando situações de violação de direitos, em respeito às diferenças. Concentrando suas reflexões nas investigações das práticas voltadas para a transformação social a partir do uso da linguagem, o grupo de pesquisa ILCAE promove análises críticas que possam resultar em transformação nos processos de interação presentes em ambientes educacionais inclusivos.

Nesse contexto, este trabalho alinha-se aos objetivos do grupo, ao se inserir na área de formação de Professores Docentes Interlocutores de Libras (PDIL)³, ou seja, Língua de Sinais/Língua Portuguesa na modalidade escrita. Os PDIL desempenham um papel importante para as interações no contexto de sala de aula,

² ILCAE – Grupo de pesquisa da PUC-SP/UNIFESP, credenciado no CNPq. Disponível em: <http://ilcae-pucsp.blogspot.com.br>. Acesso em: 20 jan. 2024.

³ O Professor Docente Interlocutor de Libras trabalha com a tradução das duas línguas, Libras e Língua Portuguesa, com foco nas relações entre professor e aluno surdo, aluno ouvinte e aluno surdo, estendendo-se a toda a comunidade escolar. Sua atuação no ensino-aprendizagem dos estudantes tem sido tema de pesquisas na atualidade.

ao trabalharem com os processos educacionais voltados à inclusão dos estudantes surdos.

Os PDIL participantes deste estudo são professores licenciados em Pedagogia e com formação em Língua de Sinais, que realizam a tradução simultânea entre a Língua Portuguesa e a Libras, na sala de aula, e também colaboraram com os professores regentes (PR) de classe, no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos, participando ativamente da elaboração e execução das atividades pedagógicas.

Diante dessa realidade, identificamos a necessidade da formação continuada aos PDIL, para que possam desempenhar esse duplo papel, o de interlocutor, que faz a interpretação entre a Língua Portuguesa e a Libras, e o de professor colaborador em sala de aula. No entanto, a definição clara desses papéis ainda carece de respaldo oficial, por meio de legislações existentes, o que abre espaço para interpretações diversas quanto às suas funções e atuações no contexto escolar e no processo pedagógico.

Ao discutir a formação dos PDIL – que, por sinal, tem sido pouco pesquisada –, percebemos uma lacuna significativa nos estudos que se concentram nas particularidades quanto a uma atuação eficaz desses profissionais no contexto da sala de aula inclusiva com os estudantes surdos. Apesar de a formação continuada de professores ser um tópico recorrente nas agendas e nos discursos das diversas instituições públicas e de seus representantes, assim como nas discussões acadêmicas, poucos são os trabalhos que abordam as especificidades sobre a formação dos professores bilíngues para atuarem na educação dos surdos, conforme apontado por Schubert (2017).

Ao nos depararmos com essa realidade, notamos uma carência de debates sobre a formação dos PDIL que atuam em salas de aulas regulares fazendo a tradução simultânea de todos os componentes curriculares, entre a Língua Portuguesa e a Libras, enquanto colaboram ativamente no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, tanto no desenvolvimento quanto na aplicação das atividades pedagógicas.

Frente a esse cenário, este estudo concentra-se na formação desses profissionais, e busca, ainda, compreender os desdobramentos dessas formações em suas práticas, frente aos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes

surdos. O impulso para a elaboração deste estudo surgiu da minha experiência pessoal como PDIL e também professora da Sala de Recursos⁴, em uma escola pública de orientação inclusiva e polo bilíngue⁵ para estudantes surdos, localizada no interior paulista. Essa experiência evidenciou as necessidades de formação dos PDIL, uma vez que, como já mencionado, o contexto da sala de aula inclusiva requer conhecimentos que vão além da tradução entre as línguas, respeitando o fato de que os estudantes surdos têm diferentes ritmos de aprendizagem. A esse respeito, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994, p.5) ressalta:

[...] escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

Considerando o exposto, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) já postulava que escolas inclusivas devem reconhecer e atender às diversas necessidades de seus alunos, adaptando-se a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, com o propósito de assegurar uma educação de qualidade a todos os estudantes.

Nesse contexto, percebemos a importância de o PDIL possuir conhecimentos acerca de recursos e estratégias necessários para apoiar o PR e dar sequência ao trabalho pedagógico diário. Esse conhecimento é muito importante para colaborar na realização das propostas relacionadas ao ensino-aprendizagem da escrita em Língua Portuguesa. O entendimento desses recursos e estratégias não apenas melhora a atuação do PDIL no apoio ao PR, mas também contribui significativamente para a inclusão e o desenvolvimento educacional dos estudantes surdos. Ao assumir a função de PDIL na escola e, posteriormente de, professora na

⁴ Salas de Recurso são salas voltadas ao Atendimento Educacional Especializado, com um trabalho específico, relacionado ao desenvolvimento educacional de estudantes com deficiência, tendo como público alvo, na organização da sala, estudantes cegos, surdos ou com deficiências múltiplas.

⁵ A organização do atendimento aos alunos surdos em Escolas-Polo Bilíngues tem por princípio garantir a esses estudantes o direito a uma educação com ênfase na Língua Brasileira de Sinais – Libras, como primeira Língua, e na Língua Portuguesa na modalidade escrita, além da convivência entre pares, favorecendo a construção de identidade e o desenvolvimento linguístico num ambiente escolar.

Sala de Recursos, percebi⁶ que a minha formação, assim como a dos demais docentes, não era suficiente para compreender as dificuldades e as necessidades apresentadas pelos estudantes surdos e colaborar em suas aprendizagens.

Esclareço que minha formação inicial foi em Pedagogia, com habilitação na educação de crianças com deficiências (intelectuais e auditivas), na época nomeada de Educação de Deficientes Mentais e Deficientes da Áudio-Comunicação. No entanto, essas habilitações não foram suficientes para que eu pudesse compreender os processos de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita, para atuar na educação de surdos.

Nesse sentido, busquei uma formação mais completa e reflexiva, e essa busca levou-me a uma nova graduação, a Licenciatura em Letras, pois senti a necessidade de adquirir conhecimentos e desenvolver estratégias para contribuir efetivamente no processo educacional dessa disciplina. Enquanto PDIL, eu percebia que a falta de formação e de conhecimentos específicos contribuía para o surgimento de uma barreira no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos, impedindo-me de ajudá-los ou, em outras palavras, comprometendo minha ajuda a eles.

Ao concluir a Licenciatura, aprofundi minha compreensão sobre os processos de ensino da Língua Portuguesa, adotando uma perspectiva crítico-reflexiva que enriqueceu minha percepção e abordagem quanto ao ato de ensinar. Essa experiência despertou em mim um interesse ainda mais significativo em investigar a formação dos PDIL.

Busquei por diversos cursos de formação que envolviam a educação de surdos, porém a maioria deles focalizava a competência tradutória, ou seja, a tradução e a interpretação das línguas, como se essa fosse a essência, a única ação relacionada ao trabalho desses professores na sala de aula.

O interesse na investigação permaneceu e impulsionou-me a cursar o Mestrado em Linguística Aplicada, na Universidade de Taubaté (UNITAU), focalizando, na dissertação, uma pesquisa intitulada "Proposta de uma sequência didática para o desenvolvimento de linguagem voltada à reescrita de um conto com

⁶ Buscando um distanciamento entre pesquisadora e autora deste texto, optei, ao longo do texto, pelo uso de 1ª pessoa do plural como pessoa do discurso, exceto em trechos em que detalho meu próprio perfil e as escolhas às quais recorri para inserir-me nesse contexto de Educação Inclusiva.

alunos surdos do 4º e 5º ano". A vivência nesse cenário específico motivou-me a dar continuidade aos estudos com o doutorado, almejando obter respostas mais profundas para as questões que continuavam a intrigar-me no contexto da educação de surdos.

Todo o percurso descrito, baseado em minha atuação profissional, contribuiu para elucidar os motivos que me impulsionaram a prosseguir com os estudos e pesquisar a formação continuada dos PDIL que atuam em escolas públicas de orientação inclusiva e bilíngue, para estudantes surdos.

Diante do exposto, direcionei a pesquisa para o contexto da escola polo localizada no interior de São Paulo, onde já havia trabalhado. Nessa escola, desde o início do projeto com estudantes surdos, em 2011, foi oferecido um curso para os PDIL e para os professores da Sala de Recursos, com um foco específico no ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, para que estes pudessem atuar na prática de sala de aula. Esse curso de capacitação não ocorreu de forma linear, ou seja, de forma contínua desde o início do projeto na escola, porém tem ocorrido nos últimos 4 anos, ininterruptamente. Por isso a escolha dessa instituição.

No contexto da escola, é possível reconhecer a importância do ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, visto ser o Português a língua oficial do Brasil e fundamental para a participação dos cidadãos em todas as esferas sociais. Assim, é essencial que os PDIL possuam conhecimentos voltados às especificidades do ensino-aprendizagem dessa língua escrita.

É importante considerarmos que a oferta de uma educação bilíngue para surdos pode ocorrer de maneiras diversas, dependendo das concepções político-pedagógicas adotadas e do contexto em que estão inseridas. Nesse sentido, esclarecemos que a escola objeto de investigação deste trabalho estabelece, em seu Projeto Político Pedagógico, a abordagem de uma educação especial inclusiva para todos os estudantes, e, por meio de um projeto específico, a educação bilíngue para os surdos, firmando seu compromisso com a valorização da diversidade.

Reconhecer e respeitar as diferenças pode representar um desafio tanto para os PR das salas de aula quanto para os PDIL, caso não haja uma formação que aborde o entendimento das especificidades educacionais dos estudantes surdos, as quais estão muito voltadas para a visualidade, e não para a oralidade; uma formação

que explore essa especificidade, valorizando a Língua de Sinais em detrimento do ensino das letras e dos sons das palavras.

A utilização de métodos mecânicos, como, por exemplo, ensinar palavras e letras de forma descontextualizada ou por meio da repetição, não favorece o desenvolvimento da língua escrita para os estudantes surdos. Isso porque eles compreendem a escrita do Português por meio da compreensão dos sentidos e significados, além de estratégias visuais próprias. Essa abordagem está alinhada à perspectiva de Vygotsky⁷, que enfatiza a importância do significado na aprendizagem

Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica do ler o que está escrito e que acabasse obscurecendo a linguagem escrita como tal. Algo similar tem acontecido com o ensino da linguagem falada para surdos-mudos. A atenção tem se concentrado na produção de letras em particular, e na sua articulação distinta. Nesse caso, os professores de surdos-mudos⁸ não distinguem, por trás dessas técnicas de pronúncia, a linguagem falada e o resultado é a produção de uma fala morta (Vygotsky, [1930] 1987), p.119).

Diante do exposto, ressaltamos a necessidade de uma educação diferenciada voltada ao público surdo. A atuação dos PDIL apenas na interpretação/tradução da Língua de Sinais para o Português e vice-versa, nas salas de aula bilíngues, já não é mais suficiente para uma inclusão efetiva, que considera os processos de ensino-aprendizagem na escola.

Skliar (1998) nos alerta para a definição de educação bilíngue, e ressalta que o projeto bilíngue deve se configurar para além do uso das duas línguas, Língua de Sinais e Língua Portuguesa na modalidade escrita. O autor chama a atenção para a necessidade de observar, questionar o cotidiano escolar no que se refere à diferença existente entre a língua dos surdos e a língua dos ouvintes e, então, dialogar com seus processos de ensino-aprendizagem, buscando entendimento. Essa compreensão é que nos ajudará na construção de práticas de sala de aula mais inclusivas.

⁷ Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934), pensador Bielo Russo, é considerado o maior representante da Teoria Histórico-Cultural, também conhecida no Brasil por “Escola de Vygotsky” ou “Teoria Vygotskyana”.

⁸ “Surdos-mudos” era a expressão usada na época de Vygotsky; atualmente, utilizamos apenas a palavra “surdo” para nos referirmos às pessoas que não ouvem e utilizam a língua de sinais como meio de comunicação, enfatizando que não são mudas.

Nesse contexto, urge a adoção de uma abordagem direcionada às especificidades do processo de ensino-aprendizagem desses estudantes, tal que promova uma atuação colaborativa entre os PDIL e os PR, buscando estabelecer formas inovadoras de colaboração que não apenas favoreçam, mas também impulsionem a construção de conhecimentos, no trabalho em parceria.

É preciso intervir junto a esses PDIL, questionando-os quanto às estratégias de ensino utilizadas, levando-os à reflexão sobre sua prática, de modo que esta se efetive como um processo dinâmico e ativo. É preciso entender de que forma os estudantes surdos aprendem a língua escrita, e considerar que esse aprendizado difere dos processos de ensino-aprendizagem dos demais estudantes que não são surdos.

De acordo com Giroto, Martins e Berberian (2012), é importante que as propostas de escrita para os estudantes surdos levem em conta suas vivências, favorecendo a ressignificação dos textos, a partir de um processo ativo de desenvolvimento da linguagem. Porém, para que esse entendimento ocorra, é necessário que todos os envolvidos nesse processo sejam capacitados e trabalhem em parceria.

Frente à problemática apresentada, esta pesquisa se debruçará nos pressupostos da teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky ([1924] 1997; [1930] 2008; [1930] 2010; [1934] 2001), que concebe o homem como um ser histórico-social, cujo desenvolvimento e formação estão vinculados à cultura e à interação com outros indivíduos. Por meio dessa perspectiva, abordaremos um processo de capacitação de PDIL, em um contexto de educação escolar inclusiva.

Vygotsky defendia que a escola não deveria ser excludente, isolando as crianças com deficiência, mas deveria, sim, integrá-las à sociedade, e os professores deveriam proporcionar oportunidades de crescimento e de convívio dessas crianças com as demais. O teórico enfatizava que, apesar de terem uma deficiência, as crianças poderiam ser saudáveis em sua essência e, portanto, possuir potencial para um desenvolvimento normal (Van Der Veer e Valsiner, 1996). Nessa direção, Vygotsky ainda acrescenta:

A educação da criança deficiente (dos Cegos, dos Surdos) é um processo exatamente igual de elaboração de novas formas de comportamento, de criação, de reações condicionadas, como na

criança normal. Portanto os problemas da educação de crianças deficientes só podem ser resolvidos como um problema da pedagogia social. A educação social da criança deficiente, baseada nos métodos de compensação social de sua deficiência natural, é o único caminho cientificamente válido e com ideias corretas. A educação especial deve estar subordinada à educação social, deve estar ligada a ela e, além disso, deve ser fundida organicamente a ela, incorporada como parte integrante (Vygotsky, [1924] 1997, p.81). (tradução nossa)⁹

No trecho acima, podemos observar que o autor compreende a educação especial como um elemento integral da educação social nas escolas. Na atualidade, essa mesma abordagem intencional é encontrada nas unidades escolares de orientação inclusiva, as quais reconhecem que a educação especial faz parte de um sistema que considera as diversas necessidades presentes no ambiente. O desafio, então, é capacitar os professores que estarão à frente dessa educação, considerando a complexidade das demandas específicas para o ensino-aprendizagem dos estudantes envolvidos nesse processo.

São diversos os aspectos importantes no contexto da educação de surdos que demandam consideração, quando discutimos a formação de PDIL para atuação nesse cenário. Alguns exemplos, como já mencionamos, incluem a compreensão de estratégias relacionadas ao campo visual para o desenvolvimento da leitura da língua escrita. Além disso, a adaptação do currículo e dos materiais didáticos para atender às necessidades dos estudantes é relevante nesse processo, assim como o reconhecimento da Libras como língua de instrução, o que mostra que o domínio da Língua de Sinais, pelo PDIL também é muito importante.

Diante das discussões apresentadas, as considerações de Tardif (2012), Karnopp (2005), Pereira (2005), Lebedeff (2004, 2005) e Giordani (2004) contribuíram com a fundamentação teórica acerca da formação de professores de surdos e das práticas em sala de aula.

⁹ Do original: "La educación del niño deficiente (del Cego, del Surdo) es um processo exatamente igual de elaboración de nuevas formas de conducta, de creación de reacciones condicionadas, que en el niño normal. Por consiguiente, los problemas de la educación de los niños deficientes sólo pueden ser resueltos como um problema de la pedagogia social. La educación social del niño deficiente, basada em los métodos de la compensación social de su deficiencia natural es el único caminho cientificamente válido y de ideas correctas. La educación especial debe estar subordinada a la social, debe estar ligada a ésta y, más aún, debe fusionare organicamente com ella, incorporársele como parte componete" (Vygotsky, [1924] 1997, p.81).

Para abordar a transposição entre os conhecimentos adquiridos na teoria e as práticas diárias dos professores em sala de aula, utilizamos o embasamento teórico de Karnopp e Klein (2007), além da colaboração entre os professores que atuam nesse contexto, respaldada pelos pressupostos de Quadros e Karnopp (2004). Nesse sentido, acreditamos em uma comunicação aberta entre os PR e os PDIL, ambos colaborando no processo, por meio de um planejamento em conjunto para elaboração de uma avaliação compartilhada, que considere os aspectos de desenvolvimento do educando de forma integral.

Quanto ao ensino bilíngue inclusivo, nos apoiaremos nos estudos trazidos por Quadros (2017), além das legislações vigentes que respaldam esse ensino para surdos, no Brasil. Para embasamento sobre a leitura e a escrita para estudantes surdos, a pesquisa estará apoiada em Pereira (2005), Svartholm (1998) e na construção do sentido por meio da leitura dos estudantes, aspecto destacado por Lodi (2004), Pereira (2010) e Lacerda *et al.* (2014).

Quanto à função do intérprete educacional de Libras, que é como alguns autores se referem a esse profissional, usaremos os apontamentos de Lacerda (2005; 2009) para entender melhor como deve atuar em sala de aula. Isso nos ajudará a compreender as práticas dos intérpretes em acordo com o contexto que esta pesquisa sugere.

A partir do aporte teórico apresentado acima, defendemos a perspectiva socioantropológica da surdez, conforme proposta por Skliar (1999), que enfatiza o respeito às diferenças em oposição às ideias predominantes que encaram a surdez como uma patologia. Integrar essa compreensão da surdez à pesquisa, provavelmente, nos permitirá adotar uma abordagem mais sensível ao escutar as vozes dos PDIL, resultando em uma compreensão mais aprofundada do processo formativo em questão.

Frente ao exposto, realizamos uma busca em trabalhos acadêmicos, consultando diversos bancos de dados e acervos de pesquisa, como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos Capes, Scielo, Google Acadêmico e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC-SP. Também exploramos estudos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), buscando colaborações e respostas que pudessem contribuir com esta pesquisa.

Logo no início do levantamento bibliográfico, observamos que, de modo geral, a formação de professores de surdos tem sido pesquisada nos últimos anos, predominantemente quando se aborda a formação em Língua de Sinais e a tradução para Libras. Além disso, constatamos que os trabalhos abordam diversas frentes, como: formação de professores em Língua de Sinais, Educação Bilíngue, Educação Inclusiva de Surdos, Legislação de Educação de Surdos para Professores Surdos e Professores de Surdos, entre outros focos.

No entanto, como já mencionamos, a temática da formação bilíngue dos PDIL para atuarem em um contexto de colaboração articulado ao ensino da leitura e da escrita da Língua Portuguesa tem sido pouquíssimo explorada nas pesquisas existentes. Mesmo no estado de São Paulo, que adota a terminologia PDIL para essa função, há poucas referências sobre a formação desses profissionais.

As poucas pesquisas selecionadas por meio de nosso levantamento possuíam objetivos próximos aos desta tese, ao abordarem a formação em Língua Portuguesa para professores de surdos na perspectiva sócio-histórico-cultural. Apesar disso, nenhum dos trabalhos encontrados tratava especificamente dos desdobramentos dessa formação na atuação dos PDIL que realizam a interpretação da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais e ainda colaboram no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Em todas as obras revisadas, procuramos uma conexão com o tema discutido nesta pesquisa. Abordamos, a seguir, especialmente aquelas que discutem a formação de professores para atuarem na educação bilíngue de surdos. Segundo Grannier (2007), “é fundamental considerar que esses profissionais estão encarregados de atender aos alunos surdos em um contexto bilíngue, no qual a Língua Portuguesa escrita desempenha o papel de segunda língua”, necessitando, portanto, de conhecimentos específicos para ser ensinada.

Nos quadros a seguir, apresentamos os caminhos de busca e os resultados encontrados.

Quadro 1: Levantamento bibliográfico – descritores e palavras-chave correspondentes

DESCRIPTOR	PALAVRAS-CHAVE
Formação de Docentes Interlocutores de Libras	Formação de professores de surdos, Educação Bilíngue, Língua de Sinais.
Formação de Professores Bilíngues de surdos	Educação Bilíngue, Inclusão do estudante surdo

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Quadro 2: Levantamento bibliográfico – trabalhos encontrados¹⁰

DESCRIPTOR	TITULO	AUTOR	MODALIDADE / ANO / INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR
Formação de Docentes Interlocutores de Libras.	Discutindo a Atuação do Professor Interlocutor de Libras a Partir de um Grupo de Formação	Priscila Fracasso Caetano	Dissertação 2014 UFSCAR	Profª Drª Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Formação de professores bilíngues de surdos	Formação de Professores Bilíngues para a Educação de Surdos: fazeres, saberes e aprendizagens	Marise Porto Gomes	Tese 2020 PUC-Rio	Profª Drª Vera Maria Ferrão Candau
	Formação de professores para educação de surdos: Revisão Sistemática de pesquisa da pós-graduação	Melaine Duarte Ribeiro Muttão	Dissertação 2017 USP	Profª Drª Ana Claudia Balieiro Lodi
	Apontamentos sobre a formação de professores bilíngues para a Educação de Surdos em Língua de sinais	Sibele Maria de Souza	Dissertação 2012 UNICAMP	Profª Drª Regina Maria de Souza
	Os currículos de formação de professores para surdos na UFSM: a educação especial como campo de saber (1962-2009)	Vera Lucia Marosteg a	Tese 2015 UNISINOS	Profª Drª Ana Claudia Balieiro Lodi

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Os trabalhos encontrados, embora não se relacionem diretamente ao tema deste estudo, apresentam uma abordagem interdisciplinar voltada à solução de questões relevantes na área de educação de surdos. Os resultados finais dos trabalhos indicados no quadro 2 trouxeram contribuições para a área, além de um conjunto de conclusões que podem ser aplicadas em uma gama de situações e contextos.

¹⁰ Endereços eletrônicos dos trabalhos indicados no quadro 2 encontram-se na seção REFERÊNCIAS.

A exemplo disso, destacamos a pesquisa bibliográfica de Soares (2013), apresentada na USP, com foco na formação inicial de professores, nos cursos de Pedagogia e Letras, em Instituições de Ensino Superior (IES), envolvendo os profissionais que atuam com os estudantes surdos em contextos bilíngues.

Os resultados do estudo apontaram quatro desafios para a formação inicial dos professores bilíngues, sendo o primeiro deles a falta de formulação de diretrizes para a formação inicial, com vistas a dotar o futuro professor de conhecimentos sobre a prática docente para atuação com estudantes surdos. A conclusão mostrou que não foram localizadas produções sobre ações abrangentes relacionadas a formar professores para atuarem na Educação Bilíngue dos surdos. Nesse sentido, mais uma vez tivemos a certeza de que a temática deste estudo muito irá agregar para o avanço dos estudos na área de formação de PDIL.

Na mesma linha da pesquisa de Soares (2013), está a tese de Gomes (2020), que teve como objetivo investigar a formação de professores bilíngues. No entanto, essa pesquisa concentrou-se no curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), do Rio de Janeiro. A pesquisadora optou por uma abordagem metodológica qualitativa e utilizou o estudo de caso. Para a coleta de dados, diversos instrumentos foram empregados, como, por exemplo, as entrevistas com professores e alunos do curso.

Os resultados da investigação destacaram a necessidade de formação continuada para os professores bilíngues na Educação de Surdos e apontaram algumas direções que podem contribuir para essa formação.

Sob a perspectiva sócio-histórica de linguagem, a dissertação de Silva (2014), defendida no Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação, na Universidade Tuiuti, do Paraná, intitulada "Formação continuada de professores para o atendimento educacional bilíngue para surdos: estudo de caso", trouxe a discussão sobre a implementação de um projeto pedagógico de formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Bilíngue. O objetivo desse estudo foi analisar como os professores perceberam e experimentaram a formação continuada para o Atendimento Educacional Bilíngue.

A pesquisa foi de natureza qualitativa, com a análise e interpretação dos dados embasadas na perspectiva bakhtiniana de linguagem, ou seja, como fenômeno social e dialógico, que colabora, também, para as formações das práticas

de ensino bilíngues. Os resultados mostraram que a formação continuada baseada em práticas dialógicas significativas, ancoradas em uma perspectiva sócio-histórica da linguagem, pode se configurar como uma alternativa na promoção da qualidade do ensino e também pode ressignificar a vida profissional e pessoal dos professores.

As pesquisas mencionadas têm objetivos próximos a este estudo, uma vez que abordam questões relacionadas à formação em Língua Portuguesa, para professores de surdos ancorados na teoria sócio-histórico-cultural. No entanto, não foram encontrados trabalhos que abordassem os desdobramentos dessas formações nas práticas educativas dos PDIL que atuam em sala de aula com estudantes surdos e colaboram diretamente no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa escrita.

Percebe-se, portanto, a urgência de discutir as especificidades do trabalho desses profissionais. Concordamos com Grannier (2001), quando este destaca a necessidade de formação e a ênfase nas competências requeridas a esse professor para trabalhar com a educação dos surdos, abordando conteúdo de forma transversal e interdisciplinar, em contextos bilíngues de educandos surdos.

Frente ao exposto, o objetivo geral desta tese é analisar como as formações continuadas propostas em um curso para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, direcionado aos PDIL, colaboram para as práticas em sala de aula. A intenção é verificar os desdobramentos do conhecimento adquirido em suas práticas de ensino, a partir do que dizem e fazem esses docentes.

Os objetivos específicos decorrentes do objetivo geral são os seguintes:

1. Compreender, por meio das narrativas dos PDIL, como as formações continuadas colaboram nas práticas de ensino bilíngue em sala de aula;
2. Identificar os desafios na construção de propostas para o ensino da Língua Portuguesa escrita para os surdos, encontrados pelos PDIL;
3. Analisar se os docentes concebem seu papel como professores formadores para atuarem na educação de surdos, a partir das formações.

Para alcançar esses objetivos, a pesquisa norteou-se pelas seguintes perguntas:

1. Como vêm sendo construídos os saberes e as formações dos PDIL, para atuarem com a Língua Portuguesa no contexto de sala de aula bilíngue?

2. Quais são os principais desdobramentos das formações continuadas na prática dos PDIL?
3. Que sentidos e significados os PDIL atribuem ao trabalho por eles desenvolvido com os estudantes surdos, em sala de aula bilíngue?

Com foco na capacitação dos PDIL, esta pesquisa também busca analisar as percepções desses profissionais sobre a formação contínua em que estão envolvidos, no contexto da escola objeto da pesquisa, e como essas formações influenciam as práticas inclusivas. Por meio dessas formações, acreditamos que esses profissionais possam desenvolver habilidades importantes e necessárias para atuarem no processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos a necessidade da pesquisa e acreditamos que, ao divulgar todo esse processo, estamos contribuindo para o surgimento de novos estudos que possam vir a enriquecer o entendimento dos processos para a educação de surdos e de um ambiente escolar no qual as habilidades individuais desses estudantes sejam reconhecidas e estimuladas com vistas às suas aprendizagens.

Considerando todo o contexto apresentado, acreditamos que, ao adotar uma abordagem crítica e transdisciplinar de ensino-aprendizagem, propomos ultrapassar as fronteiras disciplinares convencionais, enriquecendo a discussão sobre a formação do PDIL e sua contribuição para uma sociedade mais justa e igualitária. À medida que continuamos a investigar e aprofundar essas questões, esta pesquisa pode contribuir significativamente para avanços, tanto na área da formação de professores para atuarem nesse contexto quanto na área da educação inclusiva de estudantes surdos.

Apresentada esta Introdução, que compõe a primeira seção deste trabalho, segue a explicação das demais seções para uma compreensão mais ampla de todo o estudo.

Na segunda seção, abordaremos os pressupostos teóricos que fundamentam e sustentam esta pesquisa, baseados na teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky ([1924] 1997; [1930] 2010; [1930] 1989, [1934] 2001) e em seus conceitos fundamentais, além das discussões trazidas por pesquisadores e teóricos acerca da formação, em Língua Portuguesa, para professores de surdos.

Ainda nessa seção, apresentaremos os contextos teóricos, destacando a função dos PDIL¹¹; a formação dos professores bilíngues para surdos; e a análise de documentos e legislações que indicam a necessidade da formação de professores bilíngues na educação de surdos, levando em conta uma abordagem educacional intercultural, que nasceu da ação, da união e das lutas dos movimentos da comunidade surda frente à demanda por uma formação adicional à formação inicial dos professores. Esses cenários se entrelaçam nos estudos da Formação de Professores Bilíngues – Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais.

Na terceira seção, abordaremos a metodologia selecionada para este estudo: pesquisa qualitativa inserida no paradigma crítico, em consonância com o exposto por Liberali (2011). Adicionalmente, consideramos as parcerias entre os professores e entre professores e alunos, observando a ótica da colaboração, conforme discutido por Ninin (2018). Nessa seção, também detalharemos os procedimentos para a análise dos dados.

Por fim, na quarta seção, procederemos à análise e à interpretação dos dados, guiadas pelas teorias apresentadas neste estudo. As conclusões e considerações serão apresentadas frente aos resultados obtidos, buscando indicar direcionamentos para a formação dos PDIL que atuam na educação dos surdos, além de estimular pesquisas futuras sobre esse importante tema.

¹¹ No estado de São Paulo, já havia a função denominada docente interlocutor. Em nosso contexto, optamos por Professor Docente Interlocutor de Libras – PDIL.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentamos os referenciais teóricos que fundamentam este estudo, destacando os conceitos fundantes da Teoria Sócio-Histórico-Cultural, tendo Lev Semenovich Vygotsky como referência. Além disso, refletimos sobre a compreensão das deficiências dentro da esfera social, a partir dos estudos da Defectologia, de Vygotsky ([1930] 2010).

Abordamos, também, o aporte teórico apontado por Vygotsky ([1930] 1989; [1934] 2001) sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem na criança, bem como os conceitos de sentidos e significados, trazidos pelo teórico, na perspectiva da Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TSHC).

Em seguida, na subseção subsequente, discorreremos sobre os autores que discutem a formação de professores para atuarem na educação de surdos. Focalizamos a formação bilíngue dos professores para atuarem na educação de surdos, as políticas linguísticas no Brasil e sua relação com a educação de surdos. Revisitamos, na sequência, a educação de surdos e seus marcos históricos; em seguida, o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos e a formação dos professores para atuar com as especificidades dos estudantes surdos.

2.1 Teoria Sócio-Histórico-Cultural

A teoria sócio-histórico-cultural compreende que todos os seres humanos se constituem a partir de relações diretas com outros indivíduos, inseridos em um contexto cultural que lhes permite atribuírem significados, possibilitando-lhes uma atuação mais efetiva na coletividade. Nesse sentido, esta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos de Vygotsky, que concebe o homem como um ser histórico-social, cujo desenvolvimento e formação ocorrem por meio da cultura e em interação direta com outros indivíduos, no contexto em que estão inseridos.

[...] um indivíduo só existe como um ser social, como um membro de um grupo social em cujo contexto ele segue a estrada do desenvolvimento histórico; a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento revestem-se de um caráter dependente da evolução social cujos aspectos principais são determinados pelo grupo (Vygotsky, 1930, p.1).

Para Vygotsky, o indivíduo só existe como um ser social, como um membro de um grupo social no qual seu desenvolvimento histórico ocorre. Sua personalidade e comportamento são desenvolvidos a partir de uma relação de dependência com a evolução social, cujos aspectos principais são determinados pelo grupo ao qual pertence.

O desenvolvimento humano não pode ser entendido sem referência ao mundo social e cultural que o cerca. A mente do indivíduo é formada através da interação social e da comunicação com outros indivíduos, utilizando ferramentas e signos culturais que são criados e transmitidos dentro de uma determinada cultura Vygotsky ([1934] 1987). Essa visão ressalta a importância da interação social e cultural no processo de desenvolvimento humano, destacando-se o fato de que é por meio das relações com os outros e da apropriação da cultura que os indivíduos constroem suas identidades e aprendem a atuar de forma mais efetiva no contexto em que vivem.

Ao adotar essa perspectiva sócio-histórico-cultural, a pesquisa busca compreender como a Formação de Professores e a Educação de Surdos são influenciadas pelas interações sociais e pela cultura, e como esses elementos podem contribuir para uma educação inclusiva e de qualidade, que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Ao conceber o sujeito como um ser social, Vygotsky trouxe à tona uma ampla gama de conceitos e reflexões sobre o desenvolvimento da criança e sua aprendizagem. Nessa perspectiva, este estudo aborda os pressupostos de autores que compartilham desse entendimento e também discute o processo de desenvolvimento dos surdos em uma educação escolar inclusiva, considerando seu protagonismo na sociedade.

Vygotsky defendeu a ideia de que a escola não deveria isolar as crianças com deficiência; ao contrário, deveria integrá-las à sociedade, proporcionando oportunidades de crescimento e convivência com os demais alunos. Ele ressaltava que, apesar de uma criança ter uma deficiência, ela também pode ser considerada saudável e ter potencial para um desenvolvimento normal, independentemente de sua patologia (Van Der Veer; Valsiner, 1996).

Com a mesma essência, Vygotsky ([1934] 1987) ressaltou que o desenvolvimento humano é um processo dialético que ocorre na interação entre o

indivíduo e o ambiente social e cultural. A educação deve ser vista como um processo de desenvolvimento, em que o objetivo é criar condições para que a criança possa se desenvolver plenamente, em todas as suas potencialidades.

Essa visão enfatiza a importância da inclusão e do reconhecimento das potencialidades de cada indivíduo, independentemente de suas limitações. A escola inclusiva, em consonância com os princípios de Vygotsky, deve valorizar a diversidade e proporcionar aos estudantes, incluindo os surdos, um ambiente acolhedor e estimulante, que promova o seu desenvolvimento pleno e a sua participação ativa na sociedade.

Ao abordar o protagonismo dos surdos na sociedade, o estudo busca ampliar a compreensão sobre as possibilidades e os desafios enfrentados por esses estudantes, bem como a relevância de uma educação inclusiva que valorize sua identidade e cultura, permitindo que eles se tornem agentes de transformação em suas próprias vidas e na sociedade em que estão inseridos.

Percebemos, portanto, que o autor compreende a educação especial inclusiva como parte integrante da educação social, nas escolas. Atualmente, as escolas de orientação inclusiva têm essa mesma intencionalidade, entendendo que a educação especial faz parte de um sistema que considera as diferenças presentes no ambiente escolar, e valoriza as relações sociais como ponto de partida para o desenvolvimento dos estudantes.

Os conhecimentos construídos por meio das práticas sociais vivenciadas na escola regular são fundamentais para a formação de estudantes participativos, que vão além da mera compreensão dos conteúdos aprendidos. Em acordo com o exposto por Vygotsky ([1924] 1997), a valorização das interações entre os diferentes, em salas de aula heterogêneas favorece a construção de situações didáticas diversificadas, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno e identificando suas potencialidades e fragilidades.

Nessa perspectiva, consideramos as implicações da educação de surdos dentro do universo social, acreditando que os indivíduos podem ser e são participantes ativos e vigorosos de sua própria existência, reagindo a todas as formas de segregação por meio de discursos, criações e transformações, como enfatizado por Vygotsky: “Sob essa ótica, considero as implicações da educação de

surdos dentro do universo social, crendo que os homens podem ser e são participantes ativos da sua própria existência” (Vygotsky, [1930] 2010, p.151).

A ênfase está na compreensão do homem como um ser biopsicossocial, que insurge dialeticamente na sociedade e reage frente ao que essa sociedade oferece a ele. Nesse cenário, o papel do professor é fundamental para o processo de transformação dos estudantes, na escola. Atuando de forma crítica e transformadora, o professor elabora estratégias pedagógicas desafiadoras, que auxiliam os estudantes na construção do conhecimento. Essa abordagem crítica e transformadora oportuniza aos professores e demais envolvidos na comunidade educativa instrumentos teórico-metodológicos valiosos para a construção de uma prática profissional reflexiva e crítica.

Vygotsky ([1930] 2010) concebeu o desenvolvimento humano como um processo de constante transformação, resultado das práticas sociais enfrentadas pelos indivíduos. Ele não descartava essas práticas e desafios referentes aos processos de desenvolvimento das crianças com deficiência, mas sim os considerava como parte essencial da formação dos indivíduos. Para Vygotsky, a deficiência não deveria ser vista como uma incapacidade ou limitação, mas sim como uma diferença; as crianças com deficiência se desenvolvem de maneira diferente, mas são igualmente importantes para a sociedade. Nesse sentido, expõe:

[...] A criança cujo desenvolvimento é complicado pelo defeito¹² não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares normais, mas desenvolvida de maneira diferente” (Vygotsky, [1924] 1997, p.12, tradução nossa)¹³.

Tal apropriação de concepção, como exposto, oportuniza aos professores e demais envolvidos na comunidade educativa instrumentos teórico-metodológicos que se constituem em valiosos recursos para o movimento transformador e crítico de

¹² Na época em que Vygotsky escreveu, o termo "defeito" era frequentemente utilizado no contexto da psicologia do desenvolvimento para se referir às diferenças individuais, desvios ou limitações no desenvolvimento da criança. No entanto, ao longo do tempo, a conotação e o uso dessa palavra se modificaram. Atualmente, o termo "defeito" pode ser percebido como pejorativo, carregando uma carga negativa e estigmatizada, especialmente quando aplicado a indivíduos.

¹³ Do original: “el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de otro modo” (Vygotsky, [1924] 1997, p.12).

construção profissional da realidade em que estão inseridos os estudantes, os professores e as escolas.

Com base nos pressupostos da Teoria Sócio-Histórico-Cultural de Vygotsky, podemos compreender que a atividade social do ser humano é o principal motor do desenvolvimento e do aprendizado. Todas as instâncias da vida humana, como a família, a escola, o trabalho e outras interações sociais, estão entrelaçadas e desempenham um papel ativo no processo de formação do indivíduo.

A perspectiva sócio-histórico-cultural enfatiza que o ser humano é um ser histórico-social, moldado pelas experiências vivenciadas em seu contexto cultural e pelas interações com outros indivíduos. O desenvolvimento humano não é apenas um processo biológico, mas sim um processo construído em interação com o meio social em que o indivíduo está inserido.

Nesse sentido, a família, a escola, o trabalho e outras esferas sociais são fundamentais para a formação do indivíduo, pois são nesses ambientes que ele adquire conhecimentos, valores, habilidades, e constrói sua identidade. A atividade social é o ambiente em que o ser humano se desenvolve cognitivamente, emocional e socialmente, sendo fundamental para sua aprendizagem e seu crescimento.

Portanto, entender o homem como um ser prioritariamente social, e não apenas biológico, implica reconhecer a importância das interações sociais e do contexto cultural na construção do conhecimento e no desenvolvimento das capacidades humanas. Isso reforça a importância da educação inclusiva e da valorização das práticas sociais no ambiente escolar, permitindo que todos os indivíduos tenham oportunidades de crescimento, participação ativa na sociedade e desenvolvimento pleno como seres histórico-sociais.

Colocando o aspecto biológico em segundo plano, Vygotsky pontuou, em seus trabalhos, que a educação de crianças com deficiência pode e deve ter os mesmos objetivos da educação pensada para aquelas denominadas “crianças com desenvolvimento típico”¹⁴. Metodologias e estratégias para se chegar aos objetivos é que seriam diferenciados. Em seu tempo, o autor já enfatizava a necessidade de se buscar outros caminhos e se pensar em propostas mais enriquecedoras e significativas, utilizando recursos e ferramentas diversificadas.

¹⁴ Crianças com um desenvolvimento infantil típico são aquelas cujos progressos e aprendizados estão de acordo com o esperado para suas idades.

Em sua obra, Vygotsky apontou diversas possibilidades frente às necessidades de aprendizagem das crianças, respeitando suas individualidades. Dessa forma, o autor chamou a atenção para a capacidade individual das crianças, desviando o foco da deficiência ou dos “limites”.

Ao desviar o foco das deficiências e olhar para as capacidades individuais das crianças, Vygotsky ressaltou a importância de se proporcionar oportunidades de aprendizagem significativas e desafiadoras para todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. Essa abordagem inclusiva valoriza as diferenças e promove o desenvolvimento pleno de cada criança, reconhecendo que cada uma delas possui talentos e habilidades únicas a serem desenvolvidas e valorizadas.

Portanto, o trabalho de Vygotsky representa uma mudança de paradigma na forma como se compreende o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças a partir das interações, destacando a importância de se considerar suas capacidades individuais e proporcionar um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor para todos os estudantes.

2.1.1 Defectologia: o destaque nos estudos de Vygotsky – um breve relato

Defectologia é o nome dado por Vygotsky aos seus estudos para investigar defeitos. Foram reunidos textos produzidos entre 1924 a 1931, sendo publicados pela primeira vez em Russo somente em 1983, no quinto volume d Obras Escolhidas, segundo Cenci (2015). Defectologia é, pois, a ciência que investiga o defeito, muito valiosa no campo do ensino dos estudantes com deficiência. Entretanto, a palavra defeito, como já explicamos anteriormente, naquela época e contexto não tinha a mesma conotação de hoje em dia. Existia um padrão do que vinha a ser considerado normal: ter os 5 sentidos, ou seja, ter a constituição física completa e funcionando com autonomia.

Na perspectiva da Defectologia, as pesquisas se voltam para tudo aquilo que foge do padrão normal. Assim, quando estudamos a obra do autor russo, temos que nos atentar a isso, a essa conotação diferente do que a palavra defeito nos remete hoje e ao que é convencionalmente aceito como normal.

O conceito de deficiência, na visão médica, está ancorado na ideia de imperfeição, de mau funcionamento e de incompletude. As ideias trazidas pela teoria sócio-histórico-cultural, em Vygotsky, defendem que a constituição psicofisiológica diferenciada pode ensejar um modo diverso, singular e qualitativamente diferente de ver o mundo e agir sobre ele, e não simplesmente uma variância qualitativa do tipo normal.

Sob essa ótica, é muito importante a compreensão a respeito das questões ligadas ao processo de desenvolvimento psicológico de pessoas que são diagnosticadas com deficiência, pois esse fator tem um desdobramento muito grande na educação, bem como nas diferentes visões dos participantes da instituição escolar sobre o conceito de deficiência, ao possibilitar um outro olhar para o desenvolvimento psicofisiológico, que se diferencia do convencional, havendo, portanto, uma necessidade de aperfeiçoamento e melhoria da ação pedagógica.

A proposta de Vygotsky [(1924) 1997] considera que todas as ações têm uma passagem pela cooperação, pelo convívio social, pela materialização dos infinitos modos que se dá no enraizamento da vida, e pela colaboração, que vai propiciar às crianças o acesso à cultura e ao conhecimento. Esse modo hegemônico de ver o desenvolvimento se diferencia do padrão considerado patológico pela medicina.

O desenvolvimento agravado por uma atipia constitui um processo orgânico e psicológico de criação e recriação da personalidade da criança. A reorganização, adaptação e formação de novos processos substitutivos dá abertura a novos caminhos, prováveis desvios que colaboram para o desenvolvimento. São caminhos singulares e neles se dá o processo de compensação que segue na direção oposta à da atipia/defeito.

Em relação à Lei da compensação, é importante ressaltar que, na perspectiva vygotskyana, ela não tem a mesma conotação dada pelo campo da medicina – quando um órgão assume a função de outro órgão deficiente. Não é essa a conotação em Vygotsky. A compensação é tratada por ele como caminhos muito singulares; isso se tratando também das crianças psicossocialmente típicas ou ditas normais. Essas crianças também buscam caminhos singulares para superar suas dificuldades e alcançar seus objetivos, o que faz com que a Lei da compensação sirva para todas as crianças.

Isso posto, entendemos, acerca dos escritos do autor, que a criança cujo desenvolvimento é, digamos, mais complicado por sua atipia¹⁵, por sua própria constituição psicofisiológica, não é uma criança simplesmente menos desenvolvida do que seus pares, mas tem o seu desenvolvimento de um outro modo. Nesse aspecto, destacamos a percepção visual dos surdos, por exemplo, usada, muitas vezes, como um recurso para transpor as barreiras comunicativas.

Nos escritos de Vygotsky, o que chama a atenção é o fato de que as crianças, ainda que com essa atipia ou defeito, são munidas de determinada força de vontade para a superação. Essa força cria formas de superação diversas e, às vezes, profundamente raras, iguais ou semelhantes às forças observadas no desenvolvimento típico da criança.

Nesse sentido, a criança com deficiência – e aqui se encaixam os surdos – apresentam estruturas e arranjos muito singulares que podem ser acionados por diferentes meios. Na verdade, a própria deficiência em si já funciona como um estímulo para a sua superação, e, em relação ao exposto, encontramos outro tema muito discutido por Vygotsky, como já apontado: a compensação.

A compensação é entendida conforme a limitação orgânica, que impulsiona o cérebro a buscar uma nova organização estrutural para suprir suas necessidades de funcionamento. Ou seja, no caso dos surdos, o cérebro, pela falta da audição, é estimulado a procurar, nos outros sentidos, formas de superar as barreiras e buscar meios para seu desenvolvimento.

O professor, para trabalhar na educação de surdos nessa perspectiva, necessita compreender as singularidades das estruturas e arranjos singulares dos estudantes, reconhecendo que a própria deficiência em si pode funcionar como um estímulo para a sua superação e aprendizagem. No caso dos surdos, o cérebro é estimulado a explorar os outros sentidos e a desenvolver formas alternativas de transpor as barreiras.

Portanto, o professor precisa ser um colaborador que promova um ambiente de aprendizado inclusivo, buscando estratégias pedagógicas e adaptando suas propostas para atender às necessidades específicas de cada estudante surdo.

¹⁵ Atipia: estado ou qualidade daquilo que não está de acordo com um determinado tipo ou padrão. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/atipias>. Acesso em: 20 jun. 2023.

2.2 Breve histórico sobre a educação de surdos no Brasil e os entrelaçamentos com esta pesquisa

Ao longo da história da formação de professores no Brasil, a questão da formação para professores de surdos era praticamente inexistente e não constituía uma preocupação no cenário educacional. A imagem predominante do surdo era a de alguém que precisava aprender a falar, o que levava a se considerar que todo investimento na área deveria se concentrar no treinamento auditivo para a produção da fala.

Somente na década de 1970, a partir do parecer nº 295/69 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, começaram a surgir os primeiros registros do reconhecimento da Educação Especial como uma área específica de formação no ensino superior. Foi nesse contexto que as instituições de ensino superior passaram a oferecer habilitações específicas para a Educação Especial, incluindo a Educação de Deficientes da Audiocomunicação (EDAC), voltada para a educação e comunicação dos estudantes surdos.

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) foi pioneira nesse processo, tornando-se a primeira instituição de ensino superior no Brasil a oferecer, a partir de 1971, a opção de formação de professores para surdos como uma habilitação no curso de Pedagogia, em Educação dos Deficientes da Audiocomunicação (EDAC) (Pereira, 2000, p.128).

Objetivava-se, com essa formação, que o professor habilitado garantisse condições para que o aluno tivesse um bom desenvolvimento da linguagem oral, base para que as disciplinas escolares fossem ministradas da mesma forma como se trabalhava com crianças ouvintes (Pereira, 2000). Dessa forma, todo investimento de estratégia de trabalho dos professores estava voltado às práticas oralistas¹⁶/terapêuticas.

As práticas educacionais voltadas para os surdos, por muito tempo, basearam-se em treinamentos específicos para estimular habilidades auditivas e compreensão dos sons. Os professores realizavam exercícios diários de repetições e produção da linguagem oral como uma forma de reabilitação da fala. Essas

¹⁶ Oralismo – abordagem metodológica de ensino para surdos, baseada na visão clínico-terapêutica da surdez. Seus objetivos eram o treino auditivo e a aprendizagem da fala.

práticas contribuíram para uma representação social do sujeito surdo enquanto “sujeito a ser corrigido”, que precisa falar, a qualquer esforço, para ser aceito na sociedade. Pouca atenção era dada ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas, prevalecendo o foco na normalização e na padronização das práticas escolares.

Essa concepção de ensino, conhecida como oralismo, permeou as instituições de ensino de surdos, inclusive o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundado em 1856. O oralismo dominou por muitos anos, deixando marcas negativas nas práticas pedagógicas e na formação dos professores, perpetuando estereótipos sobre a surdez e considerando os surdos como incapazes de aprender.

No início do funcionamento do INES, havia relatos de que a instituição não oferecia ensino para os surdos, apenas os mantinha em situação asilar. O papel do professor, nesse contexto, não estava claro, e as práticas pedagógicas não eram bem definidas.

Um marco importante na história do INES foi a direção de Ernest Huet, um professor surdo vindo do Instituto de Jovens Surdos de Paris. Huet trouxe a Língua Francesa de Sinais, que exerceu grande influência na Língua Brasileira de Sinais (Libras). Entretanto, mesmo com essas mudanças, a abordagem oralista ainda prevalecia no ensino.

Com a saída de Huet, o INES passou por diretores interinos, a exemplo do Frei Carmo e Ernesto do Prado, sem experiência com a educação de sujeitos surdos e noção sobre o que os professores da instituição necessitavam saber para ensiná-los. Somente em 1862, Dr. Manuel Magalhães Couto assumiu a direção, mas a abordagem oralista continuou dominante nas práticas pedagógicas. Dr. Manoel permaneceu no cargo até 1868, e, durante todo esse tempo, a abordagem de ensino oralista predominou entre as práticas pedagógicas (Brasil, 1998, p.5).

No ensino diário, os professores priorizavam o treinamento para a linguagem falada, considerando-a indispensável para o desenvolvimento integral dos surdos. Sinais e alfabeto digitais eram proibidos na maioria das instituições, apesar de algumas aceitarem gestos naturais. A leitura orofacial e a via auditiva eram recomendadas para a recepção da linguagem, segundo Trenché (1995).

Embora o INES tenha se tornado um referencial para a pesquisa em educação de surdos no Brasil, a concepção oralista prevaleceu por décadas, com poucos investimentos em novos direcionamentos voltados à formação de professores. É importante destacar que a influência do oralismo também se estendia a outras escolas de surdos em diferentes países, inclusive no Brasil, influenciando as decisões tomadas no INES.

Somente no final da década de 1960, novos estudos sobre o ensino e a comunicação dos surdos começaram a surgir, desafiando a abordagem oralista. Apesar das restrições impostas pelo oralismo, muitas escolas de surdos passaram a adotar formas particulares de comunicação por sinais, ainda que à margem do sistema estabelecido. Embora os oralistas ainda mantivessem sua proibição quanto ao ensino e ao uso de gestos e sinais nas escolas de surdos, raramente se encontrava uma instituição para surdos que não fizesse uso de um modo particular de comunicação, utilizando sinais, ainda que às margens do sistema (Lacerda, 1999).

O interesse pelo estudo das línguas de sinais, de um ponto de vista linguístico, ressurgiu nos anos 60, com os estudos de William Stokoe¹⁷, considerado o pai da Língua Americana de Sinais (ASL). Esse fato se dá devido às suas contribuições para os estudos sobre a Língua de Sinais, em especial a ASL.

O estudo pioneiro de Stokoe contribuiu para o surgimento de outras pesquisas relacionadas à área de educação de surdos e às Línguas de Sinais. A partir da década de 1970, a proposta da adoção de sinais na educação de surdos é iniciada, de forma tímida. Essa abordagem filosófica, que explicaremos em seção subsequente, ficou conhecida como Comunicação Total¹⁸: uma abordagem educacional que permitia o uso dos sinais (Kolowski, 2000). Na sequência, ocorreu o Congresso Mundial de Surdos, em Paris, no ano de 1971, com destaque às pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos, valorizando o uso da língua de sinais e a Comunicação Total.

¹⁷ Na obra “Bill Stokoe is the father of linguistics in the field of American Sign Language” encontramos testemunhos como: “If it weren’t for him, we’d still be in the Dark Ages” (Gil Eastman, *apud* Maher, 1996, p.1)

¹⁸ A Comunicação Total foi utilizada por muitos países, essa Filosofia Educacional, tem como objetivo integrar o surdo na sociedade ouvinte, acreditando que ele terá uma boa comunicação, fazendo uso de vários artifícios para se comunicar: o uso de sinais, gestos naturais, expressões faciais, leitura orofacial, alfabeto manual, aparelhos de amplificação sonora e fala.

O principal objetivo desse novo método era resgatar a comunicação das pessoas surdas, a partir do uso de diversas estratégias. Nessa abordagem, nesse período denominado de linguagem de sinais, os usuários combinavam os gestos e as mímicas, a leitura labial e os sinais, entre outros recursos que colaborassem com o desenvolvimento da língua oral (Schelp, 2008). Ainda, sobre essa questão, aponta Ciccone (1996, p.6-8):

A Comunicação Total é uma filosofia de trabalho voltada para o atendimento e a educação de pessoas surdas. Não é, tão somente, mais um método na área e seria realmente, um equívoco considerá-la, inicialmente, como tal [...]. A Comunicação Total, entretanto, não é uma filosofia educacional que se preocupa com ideais paternalistas. O que ela postula, isto sim, é uma valorização de abordagens alternativas, que possam permitir ao surdo ser alguém, com quem se possa trocar ideias, sentimentos, informações, desde sua mais tenra idade. Condições estas que permitam aos seus familiares (ouvintes, na grande maioria das vezes) e às escolas especializadas, as possibilidades de, verdadeiramente, liberarem as ofertas de chances reais para um seu desenvolvimento harmônico. Condições, portanto, para que lhe sejam franqueadas mais justas oportunidades, de modo que possa ele, por si mesmo lutar em busca de espaços sociais a que, inquestionavelmente, tem direito.

Isso posto, observamos que a nova abordagem não se opõe ao uso da fala que vigorava com o oralismo até então; “[...] a Comunicação Total não está em oposição à utilização da língua oral, mas apresenta-se como um sistema de comunicação complementar” (Marchesi, 1995, p.59).

A prática girava em torno do uso da fala e dos sinais, simultaneamente, (bimodalismo) de línguas de modalidades diferentes, ou seja, a utilização de sinais era feita a partir da correspondência entre palavras; no caso, aqui no Brasil, a Língua Portuguesa. O ensino do vocabulário por meio de palavras soltas e descontextualizadas dificultava, ainda mais, a aprendizagem dos sujeitos; essa abordagem, fadada ao fracasso, não ganhou muito terreno nos espaços das escolas do Brasil. Sá (1999, p.106) aponta a insatisfação com a Comunicação Total na educação de surdos, por seus resultados não eficazes.

Assim, o uso da Comunicação Total não trouxe resultados satisfatórios para o desenvolvimento dos surdos. Os estudantes surdos não avançavam em sua

autonomia social e os resultados não chegavam. Os pressupostos teórico-metodológicos da Comunicação Total, muito semelhantes aos do Oralismo, não consideravam as vivências, os significados e as motivações dos sujeitos surdos; nesse processo, eles se escondiam, como seres passivos nas relações e situações travadas no campo institucional, ainda que a forma de trabalho dos professores considerasse o uso de alguns sinais, como explica Moura (2000, p.60):

Pode-se mudar os nomes das abordagens, chamando-as de filosofias, pode-se mudar aparentemente a forma de trabalho, mas se os pressupostos internos de quem é o Surdo e do que se faz por ele e por que não forem revistos, todos os profissionais estarão a serviço do desserviço, isto é, manter a situação da mesma forma que anteriormente. A grande pergunta que se deve fazer é: a serviço de quem e para quê? Aparentemente, apesar das mudanças sentidas e vistas até agora, o objetivo de um trabalho baseado em Sinais, como o que vimos até este momento, pode continuar sendo o mesmo do oralismo.

Como podemos observar, apesar das pequenas mudanças como a inserção dos sinais na forma de se comunicar com os estudantes, a tônica da Comunicação Total ainda era a reabilitação, ou seja, o paradigma sob o viés da normalização e da cura ainda presente, em detrimento da diferença linguística.

Com o passar do tempo, várias ações foram surgindo no cenário do país em prol dos direitos das pessoas surdas. Entre essas ações, pontuamos a criação da primeira Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos no Brasil, em 1983, composta por membros surdos, cujo objetivo era lutar pelo reconhecimento da Língua de Sinais e por uma educação de qualidade para essas pessoas.

Outra ação que cabe aqui ressaltar ocorreu no estado de Pernambuco, em 1986, e foi a criação de um centro de educação de surdos SUVAG¹⁹. Esse centro educacional inicia seus trabalhos trazendo uma metodologia de educação inovadora,

¹⁹ O Centro SUVAG de Pernambuco é uma instituição privada sem fins lucrativos, de utilidade pública federal, fundada em 1976 por um grupo de pais e técnicos, preocupados com a reabilitação da audição e fala das pessoas surdas. Tem por filosofia o bilinguismo. Utiliza a Metodologia Verbotonal do professor Petar Guberina no trabalho com audição e fala das crianças surdas. Daí a sigla *Sistema Universal Verbotonal de Audição Guberina*. O Centro foi um dos impulsionadores da abordagem educacional bilíngue para surdo no país; implementou o bilinguismo de forma eficaz, a partir de 1986. Entre os anos de 1976 a 1990, o centro funcionou com um enfoque totalmente oralista. Ao longo dos anos, entretanto, o Centro SUVAG de Pernambuco veio a ser considerado um modelo de excelência no campo da educação bilíngue para surdos no país. Disponível em: <http://www.suvag.org.br/history.htm>. Acesso em: 07 jan. 2024.

como uma nova arquitetura educativa diferenciada, ou seja, o Método Bilíngue²⁰, sendo o primeiro lugar do país a fazer essa opção metodológica para o ensino de surdos. A educação bilíngue para surdos requer muito mais do que a entrada da Língua de Sinais como língua de instrução do ensino; além disso, volta-se para a construção de uma nova arquitetura educativa Skliar (2005).

Observamos que o autor indica a necessidade de uma nova construção nas bases metodológicas educativas e um olhar que vai além da entrada da Língua de Sinais como único recurso de acessibilidade para o desenvolvimento das aprendizagens, além da importância de se considerar outros recursos nesse processo.

O avanço das discussões sobre o bilinguismo na educação de surdos abrange diversos aspectos, indo além do uso de línguas de sinais; abrange o direito que têm as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua língua (Skliar, 2000).

Nesse sentido, percebemos a dimensão do bilinguismo, abrangendo a garantia dos direitos linguísticos e sociais dos surdos, reconhecendo sua condição bicultural. Entender e considerar o intercâmbio linguístico de línguas de diferentes modalidades no mesmo contexto é só o ponto de partida dessa abordagem. Entendendo a condição bicultural dos indivíduos surdos, que é valorizada na abordagem bilíngue de educação, promove-se o desenvolvimento em duas línguas, a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa escrita; assim, os estudantes surdos têm a oportunidades de se expressar em ambas as culturas.

As crianças surdas, ao ingressarem na escola, encontram-se em um contexto de duas línguas: a língua de sinais, como primeira língua; e a língua majoritária escrita, como segunda língua. Entretanto, para muitos surdos que provêm de famílias ouvintes, a escola é o primeiro lugar onde têm acesso à língua de sinais, e esse acesso deve ser proporcionado por meio de programas adequados. Skliar (2000) defende a posição de que essas crianças surdas devem crescer bilíngues, priorizando a língua de sinais como base.

Alguns estudantes surdos têm pais surdos, o que constitui-lhes uma vantagem, pois possibilita aprenderem a língua de sinais desde o nascimento.

²⁰ Orientação metodológica de trabalho, em que a Língua de Sinais é a primeira língua de instrução e a língua majoritária, no caso a Língua Portuguesa, é trazida somente na modalidade escrita.

Diferentemente, as crianças surdas com pais ouvintes, apesar das interações com os pais, não apresentam nenhuma língua constituída (Pereira, 2000). Quando isso ocorre, o papel da escola será sempre o de proporcionar programas de acesso à Línguas de Sinais (Quadros, 1998). Já os estudantes filhos de pais surdos iniciam a escolarização com uma língua constituída, podendo utilizá-la como base para aprenderem a língua majoritária escrita.

Essas crianças, ao iniciarem seu processo de escolarização, se deparam com as duas línguas no contexto escolar. Skliar ([1997] 2004) postula que, em ambos os casos citados acima, a primeira língua dessas crianças deva ser a Língua de Sinais e a segunda deve ser a língua majoritária, na modalidade escrita. Nesse sentido, as crianças surdas devem crescer bilíngues.

O direito à educação bilíngue é garantido pelo Decreto Federal nº 5626/2005, que estabelece que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, é a segunda língua para as crianças surdas.

No entanto, há desafios na implementação da educação bilíngue, especialmente relacionados à formação dos professores e às práticas de ensino da leitura e da escrita. O acesso efetivo à Língua de Sinais é essencial para uma apropriação da escrita.

Observamos que muitas questões se colocam à frente dessa educação bilíngue e novas reflexões necessitam ser feitas pelas escolas e seus professores. O reconhecimento da condição bilíngue dos estudantes surdos é apenas o início da caminhada educacional dessas crianças. As reflexões acerca do processo de ensino aprendizagem dos surdos circundam em torno da formação dos professores, para orientar o modo como exercem tal função e como ocorrem as práticas para o ensino da leitura e da escrita no ambiente escolar. Vemos, então, que é por meio desses pilares que a condição bilíngue dos surdos vai se estabelecendo.

Quanto mais efetivo é o acesso da criança surda à língua de sinais, melhores chances ela tem de uma apropriação mais consistente da escrita (Peixoto, 2006, p.208). Esse acesso à Língua de Sinais no ambiente escolar, voltado ao bilinguismo, é também fomentado pela presença do profissional surdo, que deverá ser um desencadeador de um ambiente linguístico, impulsionando as aprendizagens.

Contar com um profissional surdo dentro da escola faz desse ambiente também um espaço de construção de identidades.

Os estudantes surdos estão muito acostumados aos profissionais ouvintes, presentes nas escolas, de forma geral. A presença de profissionais surdos nas escolas é importante para fomentar o bilinguismo e contribuir para a construção de identidades surdas, proporcionando modelos positivos com os quais os estudantes surdos possam se identificar.

Diante de todas essas reflexões, fica evidente que a educação de surdos foi influenciada por aspectos sócio-histórico-culturais presentes nos fenômenos educacionais ao longo do tempo.

2.2.1 Formação de professores para atuação na educação de surdos

A formação de professores para atuação na educação de surdos ganha espaço e visibilidade a partir da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que ficou conhecida no Brasil como a “Lei da Libras”. Essa lei reconhece como meio legal de comunicação e expressão dos surdos a Língua Brasileira de Sinais.

A inclusão da Libras nos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos fomenta a implementação de políticas linguísticas voltadas às especificidades do público surdo, reconhecendo a comunidade como bilíngue e ressaltando a importância do ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita. A Lei nº 10.436/2002 proclama:

Art. 4º – O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente.
Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (Brasil, 2002).

Isso posto, notamos a determinação do ensino das duas línguas no ambiente escolar: a Libras, que é uma língua de modalidade espaço-visual, e a Língua Portuguesa, oral auditiva na modalidade escrita; ou seja, a implementação de uma educação bilíngue para a inclusão dos surdos no contexto escolar. Essa

complexidade da coexistência de duas línguas simultaneamente no mesmo espaço necessita de propostas diferenciadas por parte da escola, que contemplem o desenvolvimento das duas línguas. Em acordo com os documentos oficiais,

Ao optar em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar. Além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções em [sic] que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de como, onde, e de que formação as crianças utilizam as línguas na escola (Damázio, 2007, p.15).

Nesse sentido, e sob o viés da inclusão, muitas escolas exclusivamente voltadas à educação de surdos foram fechadas, e os estudantes, incluídos nas salas de aula das escolas regulares, em que os professores, em sua maioria, não tinham o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), necessitando, então, do intérprete para a realização da mediação entre as línguas.

Sem ter os papéis claramente definidos, os dois profissionais presentes na sala de aula (professor e intérprete) se configuram pertencentes à ação mediadora para a realização das propostas educacionais quanto à inclusão dos estudantes surdos, porém não é clara de quem é a responsabilidade pela escolarização e pelo desenvolvimento da aprendizagem do estudante surdo. Lacerda (2006) aponta que diversas têm sido as formas de realização da inclusão. Todavia, é inegável que a maioria dos alunos surdos tem sofrido uma escolarização pouco responsável.

Importante ressaltar, ainda, que, nesse processo de inclusão, ao inserir os estudantes surdos nas escolas regulares, estes foram matriculados em salas com estudantes ouvintes que também desconheciam a língua usada pelo colega surdo da classe. Com esse cenário, houve um isolamento linguístico, sendo delegada ao interprete mais uma função: a de ser o único par linguístico na rotina escolar dos estudantes surdos.

De início, o foco principal dessa inclusão ficou a critério da mediação linguística e do ensino da Libras para os estudantes surdos; segundo pesquisas, o objetivo central era a comunicação. Aqui no Brasil, a falta de formação dos

profissionais e dos professores, o desconhecimento da surdez e dos processos adequados para o acompanhamento das aprendizagens desses estudantes só crescia. A inclusão na escola regular e o ensino da Língua de Sinais eram os princípios que norteavam a educação, princípios também percebidos em outros países. Segundo Rocha (2008, p.31, *apud* Almeida, 2010, s.p.),

A partir dos anos 80, seguindo a tendência mundial de integração, adotou-se nova orientação no campo da educação dos surdos: a meta que as escolas passaram a se colocar ultrapassava o campo clínico/terapêutico, englobando o campo pedagógico e linguístico, numa perspectiva integracionista que encontrou respaldo filosófico, legal e político-educacional na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que garante, em seu artigo 208, inciso III, “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”; na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); na Declaração de Salamanca, resultante da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade” (1994); na Política Nacional de Educação Especial (1994); no Plano Decenal de Educação para todos (1994) [...] deixa claro ao afirmar que toda criança tem direito à escola, mesmo as que possuem necessidades educativas especiais, como é o caso dos portadores de deficiência auditiva.

Em acordo com o exposto, o estudante surdo é inserido no sistema regular de ensino, dando continuidade ao processo de evolução histórica da inclusão de crianças com deficiência, pautada nos direitos humanos como uma tendência, dentro e fora do Brasil.

Sabemos que atitudes e conceitos não são internalizados de uma hora para outra, e que a preparação dos professores para atuarem na inclusão com medidas diferenciadas, coletivas e, por vezes, mais individualizadas demandaria muita formação e estudo, de modo que, verdadeiramente, as oportunidades em sala de aula fossem reais e equitativas. Nesse sentido, há tempos já temos essa questão apontada na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994, p.43):

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e aos gozos e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração das crianças e dos jovens com necessidades educativas é mais

eficazmente alcançada em escolas inclusivas, que servem a todas as crianças de uma comunidade.

Assim, dando continuidade a este estudo, nos ateremos à necessidade formativa dos professores para trabalhar com os estudantes surdos, em sala de aula, com estratégias que proporcionem uma equalização genuína de oportunidades, como o exposto, visando a uma transformação de paradigma – da exclusão para a inclusão.

_Precisamos considerar, a princípio, que toda a herança histórica referente à educação dos estudantes surdos tem sido preconceituosa e discriminatória. Assim, é fato que as ações e as metodologias de ensino também estivessem atreladas a essas abordagens, omissas e tradicionais, que pouco colaboravam para os avanços nas aprendizagens dos estudantes. Nesse período anterior ao bilinguismo, o ensino da língua como código permeava as propostas e abordagens em sala de aula.

Nesse sentido, ressaltamos que essas abordagens deixaram marcas impressas no processo de escolarização. Ainda podemos encontrar seus rastros, como escrevem Sá (2002), Fernandes (2003), Karnopp e Pereira (2004), Guarinello (2007), Lacerda, Santos e Caetano (2013), ao discutirem o processo de aprendizagem de estudantes surdos.

É importante lembrarmos, ainda, que não há registros, em documentos oficiais, referentes à preocupação com o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (doravante L2) na modalidade escrita, para os estudantes surdos, antes da Lei de 2002. Ao realizarmos uma busca no portal do Ministério da Educação, não encontramos nenhum documento que se referisse ao ensino da Língua Portuguesa como L2 e nem à formação de professores para surdos, anteriormente à Lei.

Diante do descrito, notamos que a inclusão do estudante surdo necessita, portanto, uma transformação no modo de pensar e agir da comunidade educativa, além de uma formação mais individualizada para os professores, não só no que tange aos conhecimentos da Libras, mas também a uma nova organização pedagógica quanto a conceber o ensino da Língua Portuguesa. Assim, a Educação Inclusiva para surdos é um desafio que envolve a escola, numa inevitável transformação organizacional e pedagógica, no sentido de maior abertura à comunidade educativa (Perrenoud, 2000).

Frente aos diversos desafios que envolvem a inclusão escolar dos surdos, e dos muitos conflitos ainda por se resolver quanto ao ensino das duas línguas no contexto de sala de aula, queremos, neste trabalho, nos ater à formação do professor para atuar no cenário da inclusão. É preciso pensar a formação profissional dos professores como uma ação essencial ao processo de inclusão dos surdos, necessitando uma reconfiguração dos saberes primordiais para a prática pedagógica.

Nessa perspectiva de reconfiguração dos saberes, a formação de professores para atuarem em salas de aula que contam com a presença de estudantes surdos configura-se por assumir uma educação com propostas de ensino para todos, no ambiente, favorecendo as interações e as trocas de conhecimentos, como exposto e discutido por Vygotsky ([1924] 1997).

O movimento do professor deve ser orientado em prol de uma ação permanente de ressignificação da prática pedagógica, que concebe a teoria como benefício ao desenvolvimento do conhecimento e à transformação da realidade, como expõe Veiga (2009, p.27):

A formação de professores é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias, e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão de dicotomia da relação teoria-prática. A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e a prática não é receptáculo da teoria. Esta não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada com base no conhecimento da realidade concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada ao processo de formação.

Depreendemos, do conceito acima, que a prática pedagógica é um elemento que compõe a formação teórico-prática, isto é, um espaço em que o conhecimento sobre teorias que focalizam ensino-aprendizagem possam ser relacionadas às escolhas efetuadas na prática; em que teorias e práticas possam ser repensadas à luz de novas compreensões e reconstruídas por meio de “resoluções colaborativas, isto é, pautadas em negociações” (Magalhães, 2002, p.48).

[...] um espaço em que o conhecimento sobre teorias de ensino- aprendizagem possa ser relacionado às escolhas

efetuadas na prática e, em que, ambas, teorias e práticas possam ser repensadas à luz de novas compreensões e reconstruídas através de resoluções colaborativas, isto é, através de negociações (Magalhães, 2002, p.48).

A escola, nessa perspectiva, é responsável por criar espaços dialógicos para que as dúvidas, os receios e a ressignificação da prática pedagógica possam ser analisados em equipe e, dessa forma, antigos e novos significados possam ser debatidos e acrescentados, desafiando aqueles que foram solidificados, e impulsionando os recém constituídos.

Pensar em uma formação continuada que contemple, de forma consciente, as mudanças sociais, e que considere as construções e as necessidades individuais dos professores, é uma questão deveras importante. O trabalho e a formação docente são uma interrogação, uma vez que o professor deve estar consciente de que sua formação deve ser contínua e está relacionada ao seu dia-a-dia, segundo Nóvoa (2002).

Ainda sobre essa questão, uma formação continuada consciente está diretamente relacionada à transformação de si e do outro. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para sermos anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos (Freire, 1996).

Nesse sentido, reafirmamos a necessidade de uma formação em que todos os envolvidos tenham a possibilidade de se transformar, modificando seus modos de agir em relação à pesquisa, à sala de aula, aos alunos; todos aprendam e ensinem, tornando-se mais reflexivos e críticos durante a formação (Magalhães; Fidalgo, 2010).

Muito do exposto até aqui também vale para a formação dos demais professores, quer atuem ou não na educação de surdos. Todavia queremos buscar as características necessárias à formação do professor para atuar na educação de surdos. Nesse sentido, vale ressaltar a legitimação da necessidade do ensino de Português como L2 para surdos, reconhecido no Decreto nº 5.626/2005, que aponta não somente as questões relativas ao ensino mas também à formação dos professores.

Para entendermos a tratativa trazida no Decreto pertinente à formação dos professores para atuarem na educação de surdos, optamos por pontuar a formação destes para trabalharem com a L1, Libras. De acordo com o Decreto nº 5.626/2005, a Libras deve ser inserida no currículo dos cursos de Licenciatura, Normal de Nível Médio, Normal Superior, Pedagogia e Educação Especial. “As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica” (cap. III, art.10).

A previsão de oferta de cursos de Libras vai além da inserção da disciplina, e ainda estabelece que o Ministério da Educação deve promover, “a partir da publicação desse Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação” (cap. III, art.11):

O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

- I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;
- II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;
- III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Percebemos a garantia do ensino e a exigência da formação para que professores atuem no ensino da L1. No que diz respeito à formação do professor para o ensino da L2, o Decreto prevê que

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (cap. III, art.13).

Ainda quanto ao exposto, o Decreto, de modo mais direcionado à oferta de professor para ministrar aulas em classes regulares com estudantes surdos matriculados, prevê, no item (d) do cap IV, art. 14, que o PR de classe deve ter

“conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos”.

Dando sequência ao estudo do documento, encontramos:

Art. 15 – Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

É realmente preocupante constatar que, apesar das legislações existentes que preveem a formação adequada dos professores para a educação de surdos, a efetivação dessas ações tem sido lenta e, muitas vezes, insuficiente. Assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9394/96, a Lei nº 10.436/2002, conhecida como a Lei da Libras (Brasil, 2002), e o Decreto nº 5.626/2005 são importantes marcos legais que reconhecem a necessidade de uma educação inclusiva e bilíngue para os estudantes surdos. No entanto, ainda não são postos efetivamente em práticas.

A transição entre o que está prescrito nas leis e sua efetiva implementação é um desafio complexo e multifacetado. É necessário “romper com a condição de prescrito em Leis, orientando-se para a condição de realizado, em eventos, capacitações e cursos, a fim de subsidiar por meio de suporte necessário, teórico e prático, o trabalho com a diversidade” (Lessa; Fidalgo, 2009, p.86).

É necessário que as instituições de ensino e os governos se comprometam, de fato, com a formação adequada dos professores, provendo recursos e oportunidades de atualização contínua. Isso inclui investir na criação de cursos e programas específicos para a formação de professores bilíngues, além de valorizar a presença de professores surdos no ambiente escolar.

A formação dos professores deve abranger tanto os aspectos teóricos quanto os práticos da educação bilíngue, incluindo o conhecimento da Língua de Sinais e as estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento linguístico e acadêmico dos estudantes surdos. Além disso, é importante considerar a formação continuada, que permite aos professores se atualizarem e se aperfeiçoarem constantemente.

Eventos, formações e cursos são meios essenciais para subsidiar o trabalho com a diversidade na educação de surdos. A troca de conhecimentos, experiências e boas práticas entre os profissionais é fundamental para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade. No entanto, é necessário que essas iniciativas sejam constantes e bem estruturadas – e não apenas esporádicas –, para que possam, efetivamente, impactar a prática pedagógica dos professores.

Isso requer um compromisso real por parte das instituições educacionais e das autoridades responsáveis pela educação, visando à promoção de uma educação inclusiva, bilíngue, com formação adequada aos profissionais que atuam nesse contexto.

2.2.2 Desafios e perspectivas na formação de professores de surdos

A formação de professores para atuarem na educação de surdos é um tópico de notável relevância, abrangendo aspectos linguísticos, pedagógicos e socioemocionais. A comunicação, sendo um pilar fundamental na educação de surdos, destaca a Língua de Sinais como um componente crucial para a formação e o desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos. Essa abordagem é respaldada pela pesquisa de Quadros e Karnopp (2004), que sublinham a importância da fluência na Língua de Sinais por parte dos educadores, para uma comunicação eficaz com os estudantes surdos.

Ademais, a adaptação curricular também tem sua importância para garantia de que o conteúdo educacional seja acessível a todos os estudantes. Professores que atuam com surdos devem adquirir competências para adaptar materiais didáticos e metodologias de ensino, levando em consideração as necessidades individuais dos alunos. Meadow-Orlans (2004) enfatiza que a educação de surdos requer uma abordagem flexível, que reconheça a diversidade das experiências surdas.

A relevância e a complexidade da formação desses professores são ressaltadas por Sá e Sá (2015), que defende a necessidade de conhecimentos sobre a Língua de Sinais, a cultura surda e as particularidades linguísticas e educacionais desse público. Além disso, Silva (2018) realça a importância da

formação continuada, enfatizando o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas e a utilização de recursos visuais e tecnológicos.

A educação inclusiva, sendo um pilar da sociedade contemporânea, busca assegurar igualdade de oportunidades para todos, independentemente de suas capacidades e diferenças. Na educação de surdos, a formação apropriada de professores desempenha um papel vital para garantir um acesso eficaz à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos alunos. Isso requer abordagens pedagógicas específicas, levando em consideração as particularidades linguísticas e culturais dessa comunidade, demonstrando a necessidade de um entendimento profundo não apenas dos conteúdos curriculares, mas também da Língua de Sinais, da cultura surda e de estratégias de ensino diferenciadas.

Uma base sólida de conhecimento das línguas de sinais é um pilar central na formação de professores para a educação de surdos. A Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida como a língua natural dos surdos no Brasil, é essencial para a comunicação e a interação entre esses indivíduos. A formação acadêmica dos educadores deve incluir uma imersão na Libras – garantindo que eles possam estabelecer uma comunicação eficaz e criar ambientes de aprendizado inclusivos –, bem como o conhecimento de abordagens pedagógicas que levem em consideração as especificidades desse público.

Na implementação da educação de surdos, abordagens pedagógicas diferenciadas são cruciais para atender às necessidades individuais dos alunos e fomentar o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, cognitivas e sociais. Estratégias como a abordagem educacional bilíngue/bicultural²¹, valorizando tanto a Língua de Sinais quanto a língua oral, têm demonstrado eficácia na promoção de uma educação inclusiva de alta qualidade para surdos.

Apesar do progresso alcançado na formação de professores para a educação de surdos, desafios continuam a ser enfrentados. A falta de preparação adequada em relação à Língua de Sinais (Libras), os desconhecimentos de estratégias de ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, a carência de materiais didáticos adaptados e a falta de conscientização acerca da cultura surda e dos

²¹ A educação bilíngue/bicultural refere-se à exposição do indivíduo surdo a dois ambientes linguísticos: o gestual e o oral. Por esse enfoque educativo, o desenvolvimento linguístico e cognitivo estaria sendo garantido pela língua de sinais, considerada como primeira língua.

elementos que fortalecem a identidade bilíngue são questões que requerem atenção contínua.

Considerando a formação do professor para atuar na educação de surdos, surge a necessidade de replicar as demandas dos estudantes que enfrentam dificuldades em suas trajetórias escolares. Certamente, essa experiência tende a ser enriquecedora, porém também complexa, uma vez que implica revitalizar a identidade de um grupo historicamente marginalizado, abordando uma série de problemas relacionados a estigmas e segregação. Em outras palavras, a formação de professores precisa focalizar a formação de profissionais que possam acolher cada aluno surdo de maneira imparcial, livre de preconceitos e com um compromisso político voltado para a promoção da inclusão cultural e social.

Isso visa proporcionar sentido às experiências educacionais, construir conhecimento e cultivar um ambiente que valorize o desenvolvimento integral e respeite as particularidades individuais.

2.2.3 Formação bilíngue de professores para atuação na educação de surdos: legislações e apontamentos

As práticas de formação de professores bilíngues para a educação de surdos, assim como a formação de professores em geral, são delineadas pelas políticas públicas em todo o Brasil, refletindo princípios estabelecidos em documentos internacionais e nacionais. Alguns desses documentos relevantes são a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), o Decreto nº 5626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, como já mencionado, e a Lei nº 10.172/01 (Lei do Plano Nacional de Educação), que abordam a Língua Brasileira de Sinais, a educação de surdos, tradutores e intérpretes, a inclusão, o ensino bilíngue e a formação de professores.

Dentro desse contexto, a formação de professores bilíngues para a educação de surdos destaca-se como uma resposta estratégica para atender às necessidades educacionais dessa comunidade. A Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida como a língua natural dos surdos no Brasil, desempenha um papel crucial nesse processo. A formação desses profissionais deve não somente priorizar o domínio das disciplinas curriculares, mas também abranger a compreensão profunda da

Libras e suas nuances, para que possam estabelecer uma comunicação autêntica e eficaz com os estudantes surdos.

A legislação mencionada, juntamente com os princípios defendidos em documentos internacionais como a Declaração de Salamanca, orientam a abordagem de ensino bilíngue-bicultural, na qual a Libras é valorizada tanto quanto a língua oral, e a cultura surda é reconhecida e celebrada. Isso requer uma formação que não apenas abarque o aspecto linguístico da Língua de Sinais, mas também a compreensão da cultura surda e a aplicação de estratégias pedagógicas sensíveis a essa comunidade diversa.

Portanto, a formação de professores bilíngues para a educação de surdos não somente está apoiada em fundamentos legais e diretrizes educacionais, mas também reflete uma abordagem pedagógica mais abrangente, que busca a elaboração de um ambiente educacional linguístico inclusivo e enriquecedor.

É essencial ressaltar que, no âmbito dessa temática, muito se discute sobre a formação bilíngue dos professores na educação de surdos, com um foco particular no aprimoramento da Língua de Sinais e das competências tradutórias. No entanto, é notável a escassez de informações a respeito da formação em Língua Portuguesa para esses profissionais, ainda que se considere que ambas as línguas coexistem no mesmo ambiente educacional.

Nesse contexto, este trabalho se insere com o intuito de explorar essa lacuna e dialogar sobre essa questão. Ao observar que a atenção, muitas vezes, concentra-se na Língua de Sinais e nas habilidades de tradução, é fundamental trazer à tona a importância igualmente relevante da formação em Língua Portuguesa para os professores que atuam nesse cenário. Afinal, ambas as línguas desempenham um papel fundamental na comunicação e no desenvolvimento educacional dos estudantes surdos.

Assim, este estudo busca preencher essa lacuna, ao promover a discussão sobre a formação em Língua Portuguesa para professores que trabalham com surdos. Ao fazer isso, visa ampliar a compreensão sobre as complexidades linguísticas e culturais presentes nesse contexto educacional bilíngue e contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação oferecida a essa comunidade. Ao focalizar a Língua Portuguesa, pretendemos estabelecer uma abordagem de

formação mais abrangente e equilibrada, que considere todas as dimensões linguísticas envolvidas no processo educacional de surdos.

O estudo conduzido por Nascimento e Silva (2011) lança luz sobre uma preocupante realidade que trazemos, ao explorar a perspectiva dos professores de surdos quanto aos saberes docentes. A maioria dos participantes da pesquisa realizada pelos autores enfrenta desafios notáveis ao engajar-se no exercício da docência, especialmente no que diz respeito ao trabalho com a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Essa constatação, embora alarmante, revela uma questão crucial que afeta o cotidiano educacional desses profissionais.

Ao examinar as nuances desse cenário, torna-se evidente que muitos dos professores entrevistados enfrentam dificuldades em entender os modos de ensino da Língua Portuguesa. A falta de conhecimento sobre como abordar essa língua é destacada como um desafio substancial, que permeia o ambiente educacional dos surdos.

Tal carência de preparo é apontada por Moita Lopes (1996) como um resultado de nossas próprias formações, que muitas vezes não nos oferecem o instrumental teórico necessário para abordar questões fundamentais sobre *o quê*, *como* e *por que* ensinar. Esses aspectos revelam-se profundamente relevantes quando contextualizados em meio às reflexões cotidianas e à prática pedagógica em si.

O fato de muitos professores atuarem em um ambiente em que a intuição substitui a compreensão teórica e metodológica acerca da Língua Portuguesa escrita como segunda língua de seus alunos acarreta desafios significativos ao processo de ensino-aprendizagem. A necessidade de migrar de uma abordagem intuitiva para práticas pedagógicas embasadas torna-se uma demanda premente. É nesse ponto que a necessidade de responder questões sobre *o que* ensinar, *como* ensinar e *por que* ensinar se faz extremamente relevante.

Ao abordar a formação dos professores para atuar na educação de surdos, é crucial que os aspectos delineados por Nascimento e Silva (2011) sejam devidamente considerados. O professor que busca aprimorar sua atuação pedagógica precisa transcender a intuição e incorporar práticas que sejam não apenas planejadas, mas também embasadas em uma compreensão sólida dos

princípios linguísticos e educacionais que regem o processo de ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

Seguindo essa linha de pensamento, ao se empenhar por uma atuação de relevância na educação bilíngue de surdos, Silva (2009, p.98) destaca a importância de

[...] uma formação que favoreça os docentes [a] compreenderem com mais aprofundamento as necessidades dos estudantes surdos, inclusive desenvolvendo as habilidades linguísticas – tornarem-se bilíngues – bem como as perspectivas teórico-metodológicas que possam dar suporte a uma prática pedagógica voltada para a efetiva aprendizagem da Língua Portuguesa, assim como dos demais conteúdos.

Dentro desse contexto, em 2001, o Ministério da Educação (MEC) deu início à implementação do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, um marco importante no cenário educacional. Contudo, Salles *et al.* (2004), após minuciosa análise do módulo de Língua Portuguesa desse programa, observou que sua abordagem era mais direcionada à proposição de metodologias do que à discussão sobre a formação dos docentes.

As propostas de formação que foram implantadas ao longo desse período focalizaram, principalmente, a formação continuada. Entretanto, é válido ressaltar que, nos últimos vinte anos, a formação inicial de professores bilíngues para a educação de surdos tem ganho progressiva relevância. Notadamente, dois cursos pioneiros merecem destaque nesse avanço: o Curso de Graduação em Letras/Licenciatura e Habilitação em Língua Brasileira de Sinais (2006) e o Curso de Licenciatura em Pedagogia, implementado em 2005. Hoje, é possível observar a ampliação desses cursos em diferentes estados brasileiros, tanto na modalidade de ensino a distância quanto presencial.

Diante dessa contextualização, percebe-se que, ao longo das últimas décadas, a formação de professores bilíngues para a educação de surdos tem conquistado um espaço crescente, especialmente nas instituições de ensino voltadas para surdos. No entanto, é importante reconhecer que ainda há um terreno a ser vasculhado e cultivado nesse âmbito. Como salientado por Skliar (2005), a verdadeira formação concretiza-se quando os professores podem interagir, compartilhar experiências e discutir suas dúvidas de maneira colaborativa.

Ancorada em uma perspectiva dialógica, conforme enfatizado por Skliar (2005), é nesse ambiente que acreditamos na edificação de práticas pedagógicas verdadeiramente significativas. O diálogo e a troca de conhecimentos entre os educadores são as bases fundamentais para a construção de uma formação sólida e eficaz, que responda às complexas demandas da educação de surdos e contribua para um processo educacional enriquecedor e inclusivo.

2.3 Revisita à Educação Bilíngue para Surdos: marco legal e diretrizes no contexto brasileiro

A formação bilíngue na educação de surdos é respaldada por legislações e documentos oficiais que reconhecem a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Língua Portuguesa escrita como componentes essenciais no processo educacional desses estudantes, como já descrito neste trabalho, em seções anteriores.

No cenário das discussões relacionadas à educação de surdos, é crucial explorar as legislações e os documentos oficiais que respaldam a formação bilíngue de professores nesse contexto, especialmente os que proveem do estado de São Paulo.

A formação bilíngue na educação de surdos encontra seu alicerce em legislações e documentos oficiais que reconhecem a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Língua Portuguesa escrita como componentes fundamentais no processo educacional desses estudantes, como já mencionado anteriormente.

Vale a pena ressaltar que, embora nossas concepções sobre a surdez sejam embasadas em paradigmas das diferenças linguísticas, ainda prevalecem nas políticas públicas perspectivas ancoradas na surdez como deficiência. Esse paradigma advém da dicotomia entre normal e patológico, apesar das discussões iniciadas nos anos 90 enfatizarem que o aspecto peculiar dessa educação relaciona-se com a diferença linguística e sociocultural entre surdos e ouvintes, conforme discutido por Skliar (2017). Sobre essa questão Lodi (2013, p.51) aponta:

Essa antiga tensão, longe de ser enfrentada, ecoa nos documentos oficiais e mantém-se como tema de debates e embates entre os que defendem a educação para surdos como um campo específico de conhecimento e aqueles que consideram como domínio da educação especial.

Dando sequência a esse panorama, observamos a trajetória educacional dos surdos, que, muitas vezes categorizados como deficientes auditivos sob uma perspectiva clínica da surdez (Skliar, 1997), foram gradualmente inseridos em escolas regulares, acompanhados por intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e do Português.

Buscando referências oficiais que abordem a educação dos surdos, retrocedemos no tempo e encontramos, na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, o reconhecimento da necessidade de fornecer Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência, assegurando a eles o acesso à educação de maneira inclusiva. Nessa abordagem, os estudantes surdos foram incorporados e passaram a receber atenção quanto à sua escolarização.

Um marco central nas transformações desse cenário é a Declaração de Salamanca, um ponto de extrema relevância. Esse documento internacional surgiu da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em junho de 1994, em Salamanca, Espanha.

A essência da declaração reside no compromisso claro com o princípio de uma "Educação para Todos", assegurando que crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais pudessem ser contemplados tanto pelo sistema regular de ensino quanto pela Educação Especial.

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. 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." (Declaração de Salamanca, 1994, p.7).

A Declaração de Salamanca também enfatizou a singularidade das Línguas de Sinais, o que levou a propostas que apontavam para a possibilidade de

desenvolver a escolaridade em ambientes específicos, como escolas especiais ou classes especiais, delineando o panorama educacional dos surdos por um período considerável.

Paralelamente, no contexto brasileiro, com o objetivo de estabelecer diretrizes claras para os direitos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, especificamente em seu capítulo V, artigos 59 a 60, surgiu a Resolução CNE/CEB nº 02/2001. Essa resolução definiu diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e, em seu artigo 12, § 2º, fez referência à comunicação dos estudantes surdos. Esse conjunto de diretrizes desempenhou um papel fundamental na orientação do caminho rumo a uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades específicas dos surdos, estipulando:

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentem dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais (Resolução nº 2, 2001, p.40).

A partir dessa resolução, que se tornou um modelo a ser seguido na organização educacional dos estudantes com deficiência, os surdos passaram a ser reconhecidos pela legislação brasileira.

Na sequência, um marco importante para os movimentos e as comunidades de surdos ocorreu: o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (Libras) – Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 –, que dispôs sobre a Libras e a reconheceu como meio legal de comunicação e expressão. O parágrafo único dessa lei esclarece:

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

Incluindo a efetiva participação social dos membros das comunidades surdas em várias esferas da sociedade, como cidadãos brasileiros, essa lei proporcionou maior visibilidade à comunidade surda e ficou conhecida como a Lei da Libras. Em 22 de dezembro de 2005, foi editado o Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou

essa lei e, pela primeira vez em um documento oficial, foi abordada a formação do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais-Língua Portuguesa (TILSP), sendo dedicado o capítulo V exclusivamente a esse tema:

Art. 17. – A formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa.

Art. 18 – Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I – cursos de educação profissional;

II – cursos de extensão universitária; e

III – cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação (Brasil, 2005).

Podemos observar que o Decreto abordou a formação em Língua Portuguesa como uma habilitação necessária para a atuação do professor nos contextos educacionais bilíngues de surdos. Após 3 anos de sua publicação, foi lançada, em janeiro de 2008, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (MEC/Seesp).

Essa política, de natureza social, política e cultural, assumiu um papel mais abrangente, buscando a defesa dos direitos de todas as crianças com deficiência, por meio de uma educação de qualidade e de um sistema educacional mais inclusivo, que passou a considerar as deficiências em suas subjetividades.

Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015, reforça a importância da Libras como língua de instrução e comunicação para os surdos, destacando a necessidade de formação de professores nesse contexto.

Ao direcionarmos nosso foco para o cenário educacional do estado de São Paulo, podemos identificar legislações e documentos que desempenham um papel direcionador nas políticas de educação para surdos, destacando a formação bilíngue como um elemento crucial.

Em âmbito estadual, o estado de São Paulo promulgou o Decreto nº 57.379, datado de 13 de outubro de 2016, que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência. Esse decreto confere acesso à

comunicação, informação e educação bilíngue, assegurando a disponibilidade de professores bilíngues para a mediação pedagógica.

Com a finalidade de fornecer orientações às escolas no processo de implementação da educação bilíngue para surdos, a Secretaria de Educação do Município de São Paulo lançou, em 2019, o documento intitulado Currículo da Cidade – Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais (São Paulo, 2019). Nesse contexto, o documento reforça a relevância do ensino de Libras, destaca a necessidade de valorizar a cultura surda e ressalta a importância da formação de professores para atuarem nessa modalidade educacional.

Não obstante, é pertinente efetuar algumas ponderações. Apesar do respaldo legal e dos documentos que fomentam a adoção da formação bilíngue na educação de surdos, a concretização eficaz dessas políticas pode se deparar com obstáculos e limitações. A carência de recursos, a escassez de profissionais capacitados em Libras e a resistência à mudança no sistema educacional podem dificultar a plena concretização da educação bilíngue para surdos.

Também se faz necessário ressaltar a significativa participação da comunidade surda e de suas organizações representativas na elaboração e na implementação dessas políticas. Uma escuta sensível às demandas e às perspectivas dos surdos é uma condição fundamental para assegurar uma educação inclusiva que valorize a cultura e a identidade surda.

Concluindo, é indiscutível que a formação bilíngue na educação de surdos esteja embasada por legislações e documentos oficiais no estado de São Paulo. Entretanto, é imprescindível transpor desafios como a insuficiência de recursos e profissionais qualificados, enquanto também se promove uma escuta atenta à comunidade surda. Somente através desse esforço conjunto será viável progredir na realização de uma educação inclusiva e de qualidade para os estudantes surdos, no estado de São Paulo.

A trajetória evolutiva da legislação brasileira no tocante à educação de surdos reflete o reconhecimento progressivo da importância da formação bilíngue, que engloba tanto o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) quanto a língua escrita, frequentemente o Português. A relevância desse enfoque também se manifesta no cenário educacional do estado de São Paulo, onde diretrizes específicas foram concebidas para impulsionar a educação bilíngue voltada aos surdos. Essas

diretrizes têm o propósito de garantir uma educação inclusiva e de qualidade para essa comunidade singular.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, promulgada em 2015, configura-se como um marco nesse contexto. Além de reconhecer a Libras como uma língua instrucional, ela estipula a obrigatoriedade de oferecer essa língua como uma disciplina curricular nas escolas. Paralelamente, a lei exige a formação de professores proficientes em Libras, visando garantir a presença de profissionais capacitados para instruir e orientar, na educação de surdos.

Outro documento já mencionado neste trabalho é o Decreto nº 5.626/2005, que regula a implementação da Libras, como disciplina curricular, e traz a necessidade, de forma oficial, da formação de professores especializados nessa língua. Esse decreto reforça o *status* central da educação bilíngue para os surdos, enfatizando a necessidade de cultivar a proficiência na língua escrita como a segunda língua.

No contexto específico do estado de São Paulo, emerge a Resolução SE nº 3/2008, que traça diretrizes para a organização do ensino da Libras como disciplina curricular na rede estadual de ensino. Essa resolução impõe a obrigatoriedade de oferecer a disciplina de Libras nas escolas, enquanto também preconiza a formação contínua de professores para garantir a excelência do ensino.

Adicionalmente, o Currículo do Estado de São Paulo – Educação Básica (2019) ressalta a importância da educação bilíngue para os surdos, reforçando o *status* da Libras como língua instrucional e enaltecendo a necessidade de nutrir as competências de leitura e escrita na Língua Portuguesa, tudo isso em consideração às particularidades dos estudantes surdos.

Não se pode deixar de reconhecer, no entanto, que, apesar dessas legislações e diretrizes defenderem a formação bilíngue na educação de surdos, ainda subsistem desafios a serem transpostos. A exemplo, já mencionado: a ausência de profissionais aptos em Libras e em Língua Portuguesa, a insuficiência de materiais didáticos apropriados, além da carência de infraestrutura adequada são questões que podem atrapalhar a implementação mais efetiva dessas políticas.

Logo, o estado de São Paulo, juntamente com outras instâncias responsáveis pela educação, deve persistir nos investimentos para formar docentes qualificados e criar materiais didáticos inclusivos, além de ampliar a conscientização sobre a

relevância da educação bilíngue para os surdos. Somente por meio desse esforço contínuo será viável garantir uma educação inclusiva e de alta qualidade para todos os estudantes surdos no estado de São Paulo.

No âmbito nacional, uma pluralidade de legislações e documentos oficiais se destacam, voltados à valorização da formação bilíngue na educação de surdos. Essas leis e diretrizes convergem para a promoção de uma educação inclusiva e de excelência, ao reconhecerem a Libras como a língua natural da comunidade surda e ao promoverem a valorização da sua cultura singular.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estabelece, como incumbência do Estado, garantir o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, abrangendo também os surdos. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015, reitera a importância da educação bilíngue para os surdos, ratificando a Libras como língua de instrução e comunicação.

Alinhado às metas e às estratégias educacionais nacionais, o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014-2024, reafirma a relevância da educação bilíngue para os surdos e defende a necessidade de políticas eficazes que garantam a devida qualificação dos educadores que atuam nesse campo.

No âmbito do cenário educacional, destaca-se a relevância da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008, que estabelece a obrigatoriedade de oferecer educação bilíngue aos estudantes surdos. Essa política orienta as instituições escolares a promoverem a capacitação de professores bilíngues, proficientes tanto em Libras quanto em Português, visando atender, de forma adequada, às necessidades linguísticas dos alunos surdos.

No contexto específico do estado de São Paulo, a Resolução SE 77/2008, emitida pela Secretaria de Estado da Educação, estabelece diretrizes para a educação dos alunos surdos, respaldando a abordagem bilíngue. Essa resolução ressalta a importância de promover o aprendizado da Libras como primeira língua e do Português escrito como segunda língua, com o propósito de garantir o desenvolvimento pleno, tanto das habilidades linguísticas quanto cognitivas dos estudantes surdos.

No entanto, apesar da existência dessas legislações e de documentos oficiais que respaldam a abordagem bilíngue na educação de surdos, é essencial ressaltar

que a implementação concreta dessas diretrizes pode enfrentar desafios significativos. A escassez de profissionais proficientes em Libras, a limitação de recursos e a resistência à mudança podem se mostrar como obstáculos a serem superados.

Dessa maneira, é imprescindível que haja um comprometimento maior por parte dos governos, das instituições educacionais e da sociedade, em geral. Isso garantirá a formação adequada dos professores em abordagem bilíngue, bem como a implementação efetiva das políticas que promovam a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes surdos. Apenas por meio desse esforço conjunto será viável oferecer uma educação de alta qualidade, que verdadeiramente atenda às necessidades linguísticas desses estudantes, em ambiente educacional.

2.4 Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, para surdos

Diante do exposto, percebemos a dialética entre denunciar o estado atual das coisas e vislumbrar um futuro melhor, indicando que a crítica construtiva é um dos fatores que promovem mudanças. Ao longo da história, notamos que o conhecimento da Língua de Sinais tem aumentado, e o desempenho da grande maioria dos estudantes surdos na Língua Portuguesa escrita ainda se mantém sofrível.

O ensino da Língua Portuguesa para esses sujeitos, como segunda língua, é um campo interdisciplinar, que envolve aspectos linguísticos, históricos, educacionais e sociais. A questão não está centrada na ideia de deficiência ou dificuldades de aprendizagem, mas sim na diferenciação da estrutura linguística das duas línguas e no processo de desenvolvimento e aprendizagem vivenciado pelos surdos.

Partindo do pressuposto que a Libras seja a primeira língua, a situação dos surdos permanece repleta de especificidades, pois, em decorrência de todo o histórico de exclusão social e linguística de não valorização da Língua de Sinais, muitos foram submetidos a práticas comunicativas artificiais, que não possibilitaram a apropriação plena da Libras como primeira língua, segundo Lodi e Moura (2006).

Os obstáculos de cunho linguístico e social, em discussão, são causas que ainda hoje contribuem para o aumento de aprendizagens não significativas para

esses sujeitos. Um exemplo disso é a adoção de métodos que foram pensados e desenvolvidos para estudantes ouvintes, sendo empregados no contexto do ensino de crianças surdas, questão também abordada por Svartholm (1998). A autora ressalta que o ensino da escrita para crianças surdas precisa ser sensível às especificidades desse grupo, que não possui audição.

Deixar de reconhecer o fato de que a maioria das crianças surdas não desenvolve habilidades linguísticas verbais de maneira suficiente para adquirir a escrita de forma simultânea e sincronizada – como é o caso das crianças ouvintes –, representa uma lacuna persistente na educação desses estudantes, conforme argumentado por Pereira (2015).

Para uma aprendizagem mais significativa desse público, é necessário que se considere suas características e especificidades, e se reconheça suas potencialidades, partindo do conhecimento de mundo que esses alunos já trazem, e, para ampliação desse conhecimento de mundo, fazer uso da língua de sinais. Essa ação tem um papel fundamental para a compreensão do estudante, pois permite não só a ampliação dos conhecimentos mas também a discussão de qualquer assunto, desde que se parta das ideias iniciais que os estudantes já têm a partir da língua que lhes é acessível, a Libras.

Tais situações envolvem, ainda, as diversas formas de convivência, os espaços comuns de uso e de circulação da Língua Portuguesa, as interações cotidianas e as abordagens pedagógicas diferenciadas. As propostas de atividades diferenciadas que consideram a Língua de Sinais como base para o ensino favorecem as aprendizagens. Um exemplo elucidativo é apresentado por Quadros (2004), que enfatiza a importância das estratégias visuais, tais como a utilização de imagens e recursos visuais, na intenção de aprimorar a compreensão para, então, haver o desenvolvimento da língua escrita.

Ainda nessa mesma direção, Silva e Abreu (2018) enfatizam a necessidade de adaptação de materiais didáticos e de oferecimento de suporte individualizado aos estudantes surdos, considerando suas particularidades linguísticas e culturais para o ensino da língua escrita.

O trabalho a ser desenvolvido com os estudantes surdos, por meio de um método educacional, necessita uma concepção de língua como ferramenta social e de interação, já que a linguagem é percebida como uma atividade interativa, um

meio de ação social e de diálogo, aspecto ressaltado por autores como Celani (2000). Acreditamos na adoção de uma concepção de ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita que valorize o texto e não as palavras isoladas; a compreensão na leitura e não apenas a decodificação sem sentido para promoção do aprendizado.

Estratégias como a exposição a diferentes textos na Língua Portuguesa e interpretações na Língua de Sinais colaboram para que os estudantes surdos possam atribuir sentido às situações do cotidiano, ao que leem e escrevem. De acordo com Pereira (2014), a constituição e a ampliação do conhecimento da Língua Portuguesa ocorre por meio da leitura, uma vez que é pela visão, e não pela audição, que os alunos surdos poderão elaborar suas hipóteses sobre o funcionamento linguístico-discursivo da Língua Portuguesa escrita; um ensino que passe por uma concepção de língua que considere o agir no contexto social, pois língua e linguagem são entendidas como atividades interativas, como forma de ação social, como espaço de interlocução, possibilitando a prática social.

A importância de uma língua na construção, integração e socialização de saberes envolve diversas propostas de uso linguístico, as quais estão inseridas em contextos sociais, políticos, educacionais, econômicos, como observado por Celani (2000). O desenvolvimento linguístico dos surdos proposto por Fernandes (2003) considera a possibilidade de aprendizagem do sujeito surdo a partir das condições de modalidade da sua língua.

Nesse caso, o aspecto visual contribui significativamente para que as experiências cotidianas sejam ressignificadas a cada momento de aprendizagem, a partir da Língua de Sinais e das experiências visuais, pois o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa será apenas na sua modalidade escrita, como já mencionado, cujo canal de entrada e recepção é a via visual, não ocorrendo a interferência da condição auditiva para seu desenvolvimento.

A abordagem de desenvolvimento linguístico proposta por Fernandes (2003) reconhece que o aprendizado dos sujeitos surdos é influenciado pelas particularidades modais de sua língua. Essa perspectiva também valoriza o aspecto visual, que ressignifica as experiências cotidianas a cada momento de aprendizado, este, por sua vez, pautado na Língua de Sinais e nas experiências visuais.

Associado a essas adversidades, no Brasil, os recursos disponíveis aos surdos para a aprendizagem da Língua Portuguesa ainda são escassos. Os materiais didáticos e paradidáticos em Libras, quando disponíveis, não são acessíveis a todos, ocasionando, assim, grandes dificuldades para esses estudantes, conforme Menezes (2012).

É necessário e urgente o reconhecimento dos surdos como sujeitos multiculturais, que possuem cultura e identidade próprias, representadas, principalmente, por uma língua de modalidade visual espacial, e que necessitam de recursos ajustados às suas necessidades linguísticas. Além disso, é importante reconhecê-los também como cidadãos brasileiros que convivem com a Língua Portuguesa.

Nesse sentido, a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita tem uma função social que se insere na perspectiva bilíngue. Desse modo, torna-se também necessário que a Libras seja reconhecida em seu valor social, pelos professores e agentes atuantes no processo de ensino-aprendizagem, não ocupando um papel inferior ou submisso frente à Língua Portuguesa, pois ambas têm sua importância nesse processo.

Considerando utilizar essa abordagem como modelo educacional no ensino da Língua Portuguesa para os surdos e conhecendo as problemáticas envolvidas, é importante e necessário buscar recursos para utilização de ações e propostas inovadoras que façam sentido para os estudantes.

Uma mudança de paradigma que valorize o entendimento textual em detrimento de palavras isoladas, que priorize a compreensão na leitura ao invés da mera decodificação, pode ser a chave para melhorar o aprendizado da Língua Portuguesa escrita. A importância de uma língua está na construção e na socialização do conhecimento das diversas manifestações linguísticas inseridas em contextos sociais, políticos, educacionais e econômicos, conforme observado por Celani (2000).

Assim, a abordagem de ensino que focaliza o contexto e a coesão textual, em vez de simplesmente memorizar vocabulário isolado, promove uma compreensão mais profunda e favorece o desenvolvimento de habilidades de análise mais críticas. A leitura, nesse contexto, transforma-se em uma jornada de descoberta, em que o leitor surdo não apenas decodifica as palavras, mas também as interpreta, questiona

e relaciona ideias, contribuindo, assim, para a formação de um pensamento mais elaborado sobre o assunto lido.

Ao enfatizar a compreensão textual, abre-se espaço para explorar a riqueza da língua escrita em suas várias nuances e estruturas. A aprendizagem de vocabulário e de gramática não ocorre de forma isolada; ambas constituem partes integrantes do todo, significando os textos para os estudantes surdos. Por meio dessa abordagem mais holística, esses estudantes podem desenvolver habilidades comunicativas sólidas, necessárias também à sua participação na sociedade.

Dessa forma, a mudança de foco para o entendimento textual e a contextualização da língua escrita não apenas enriquece a experiência de aprendizado para os estudantes surdos, mas também os abastece com ferramentas para a interpretação crítica e a participação consciente na sociedade.

Acreditamos, que o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para os estudantes surdos reside em transcender a decodificação mecânica e abraçar propostas com uma visão mais ampla, em que a língua revela-se como um meio dinâmico para a construção e o compartilhamento do conhecimento.

2.4.1 Legislações que apontam para a formação bilíngue na educação de surdos e documentos oficiais do estado de São Paulo – algumas considerações

Nesta seção, abordaremos como a formação bilíngue dos professores é discutida nos documentos oficiais, de forma geral, e também retratada nos do estado de São Paulo. Algumas das legislações encontradas, já mencionadas anteriormente neste trabalho, serão revisitadas com foco nessa formação. Considerando a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa escrita como elementos fundamentais no processo educacional dos estudantes surdos, examinaremos como essa formação é descrita nos documentos oficiais.

É importante destacar que uma fonte oficial é um instrumento importante para análise e interpretação, embora não seja o único. De acordo com Cury (2002, p.246), o arcabouço oficial delibera direitos, deveres, proibições, possibilidades e limites de atuação. Essa estrutura legal exerce um impacto significativo no dia a dia das pessoas, ainda que nem sempre estejam conscientes de suas implicações e consequências.

Tratando-se da educação de surdos, entendemos que embora a compreensão moderna a respeito da surdez esteja baseada em abordagens centradas nas diferenças linguísticas, observamos, ainda, visões institucionais que se fundam na percepção da surdez como uma condição de deficiência. Esse paradigma tradicional, refletido em algumas tendências educacionais, limita a compreensão da realidade dos indivíduos surdos e suas capacidades, levando à exclusão social. Esse paradigma deriva da divisão entre normal e patológico.

Nesse percurso de desenvolvimento, a trajetória educacional dos surdos, muitas vezes enquadrados como deficientes auditivos, a partir de uma perspectiva clínica da surdez (Skliar, 1997), experimentou um redirecionamento. Eles passaram a ser inseridos em escolas regulares, acompanhados por intérpretes da Língua de Sinais (Libras) e do Português.

Nas nossas buscas em fontes oficiais que tratam da educação dos surdos e da formação dos professores, voltamos um pouco no tempo e nos deparamos com a Constituição Federal de 1988, artigo 208, que trata da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência, garantindo-lhes o acesso à educação de forma inclusiva.

Nesse sentido, os estudantes surdos foram também incorporados a esse atendimento e passaram a receber mais esse acompanhamento. Entretanto, o documento não deixa claro qual a formação de que o professor necessita para atuar nesse contexto.

Um marco a ser considerado na trajetória educacional foi a Declaração de Salamanca, cujo impacto na história da educação especial como um todo pode ser considerado um grande avanço para a educação das pessoas com deficiência e para a reformulação de política educacionais.

Apresentada em 1994, essa declaração propôs, em relação a educação dos surdos, a adoção de práticas centradas na comunidade linguística nativa dos estudantes, promovendo a valorização da Língua de Sinais. Destaca a importância de incutir em todos os professores, uma orientação positiva sobre as deficiências, permitindo-lhes compreender o que pode ser alcançado nas escolas, mas não cita a questão da formação que esses profissionais deveriam ter para atuarem nas escolas.

A importância de se ter acessibilidade no processo educativo para estudantes com dificuldades de comunicação e sinalização é trazida na Resolução CNE/CEB nº 2/ 2001, com o intuito de garantir que esses estudantes tenham acesso aos conteúdos curriculares com mais equidade. A utilização de linguagens e códigos adequados, como o sistema Braille e a Língua de Sinais, é essencial para atender às necessidades específicas desses educandos, permitindo-lhes participar das atividades escolares.

A Resolução menciona a necessidade da presença da Língua de Sinais na escola, porém não aborda os detalhes sobre como essa implementação deva ser realizada nem a formação necessária aos professores. A ausência de diretrizes para a formação dos professores no documento reforça os desafios para efetivação das políticas públicas e, conseqüentemente, para consolidação da educação inclusiva de surdos.

A partir da promulgação dessa Resolução, os surdos passam a ser oficialmente reconhecidos pela legislação brasileira. Esse também foi um marco na história da educação dos surdos, considerado de grande importância pelos movimentos e comunidades, pois culminou no reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dá maior visibilidade à comunidade surda e fica conhecida como a “Lei da Libras”; não só reconhece a língua, mas também reforça a sua importância como um meio legítimo de comunicação e expressão para a comunidade surda, e estabelece diretrizes fundamentais para a promoção e o uso adequado da mesma, consolidando um avanço significativo no reconhecimento e na valorização da cultura e da identidade surda no contexto educacional e social do Brasil.

O Decreto nº 5.626/2005, emitido em 22 de dezembro de 2005, exerce importante influência ao regulamentar a Lei nº 10.436/2002, acima descrita. Ele apresenta, pela primeira vez em um documento oficial, a formação do Tradutor Intérprete de Libras-Língua Portuguesa (TILSP) como um aspecto central do processo educativo dos estudantes. O documento enfatiza que a formação desses profissionais deve ocorrer por meio de um curso superior de Tradução e Interpretação, com especialização em Libras - Língua Portuguesa.

Determina também que, nos dez anos seguintes à sua promulgação, a formação de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa em nível médio deveria ocorrer por meio de cursos de educação profissional, extensão universitária e formação continuada, oferecidos por instituições de ensino superior e credenciadas pelas secretarias de educação. Essas medidas visavam garantir uma formação mais qualificada para profissionais que atuam na área, promovendo acessibilidade e maior garantia do ensino-aprendizagem dos estudantes.

Encontramos na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, promulgada em 2015, destaque na importância do uso da Língua Brasileira de Sinais como principal meio de instrução e comunicação para indivíduos surdos. Essa legislação traz a necessidade de capacitar professores de forma adequada para atuarem nesse ambiente linguístico específico e atenderem às necessidades educativas dos estudantes. Nesse sentido, o documento ressalta maior compromisso com o desenvolvimento, a aprendizagem e a inclusão dos surdos.

No contexto do estado de São Paulo, podemos observar que várias legislações e documentos têm moldado as políticas educacionais voltadas aos indivíduos surdos, direcionando-as rumo a uma abordagem bilíngue. Essas medidas buscam valorizar o bilinguismo e reconhecer a LIBRAS como uma língua legítima e eficaz para a instrução e comunicação.

O estado possui ainda o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que instituiu a Política Paulista de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e inclui todos os que fazem uso da Língua de Sinais como meio de comunicação, de modo a garantir a essas pessoas a informação e a educação bilíngue. Esse decreto reconhece a LIBRAS como primeira língua dos surdos, no âmbito estadual, e prevê a oferta de professores bilíngues para a mediação pedagógica e linguística em sala de aula.

No ano de 2021, é lançada uma nova Política de Educação Especial do Estado de São Paulo, que apresenta as atribuições do Professor Interlocutor de Libras para atuar no contexto educacional com estudantes surdos. De acordo com esse documento do estado, a atuação do Professor Interlocutor de Libras é descrita do seguinte modo:

É um profissional responsável por facilitar a comunicação dos estudantes com deficiência auditiva. Sua principal função consiste em interpretar, por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), as atividades didático-pedagógicas e culturais realizadas em sala de aula, garantindo o acesso pleno aos conteúdos curriculares" (São Paulo, 2021, p.40).

Conforme observado nessa citação, e também em outras legislações estaduais, a importância da comunicação envolvida na educação de surdos é ressaltada, bem como o papel dos profissionais no ambiente escolar. No entanto, uma lacuna ainda a ser preenchida nos documentos oficiais é a explicitação do processo de garantia da formação adequada a esses profissionais para o exercício de suas funções de maneira eficaz e qualificada.

Em suma, a formação bilíngue na educação de surdos é respaldada por legislações e documentos oficiais no estado de São Paulo. No entanto, o grande desafio que o estado enfrenta – a falta de profissionais capacitados para atuarem em contextos bilíngues inclusivos – ainda é uma barreira na efetivação de uma política educacional de qualidade.

Ao longo das legislações apresentadas, observamos o compromisso do poder público em assegurar o acesso, a permanência e a participação dos estudantes surdos em uma educação de qualidade, refletido na colaboração e na elaboração desses documentos, indicando a participação da sociedade. Embora as políticas educacionais tenham avançado na área da educação de surdos, é necessário aprimorá-las para garantir o atendimento pleno das necessidades educacionais desses estudantes.

Nesse contexto, a formação bilíngue dos professores para atuarem na educação de surdos encontra respaldo nas legislações e documentos oficiais do estado de São Paulo. Contudo, consideramos como um desafio significativo, que persiste, a escassez de profissionais capacitados para atuar em ambientes bilíngues inclusivos, fator que se torna uma barreira para a efetiva implementação de uma política educacional de qualidade e mais inclusiva.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, abordaremos teórico-metodologicamente a estrutura da pesquisa, inserida em um contexto histórico-social, delineada metodologicamente como um “estudo de caso” (Garrutti, 2007), uma vez que escolhemos como campo de pesquisa para análise uma instituição escolar específica e sua realidade social. O estudo de caso tem sido, de fato, uma estratégia de pesquisa utilizada nas Ciências Sociais Aplicadas, segundo Lima *et al.* (2012).

O estudo de caso abrange uma análise mais atenta e rigorosa de um contexto específico, de um indivíduo, de uma fonte de documentos ou, ainda, de um evento específico (Merriam, 1988). Ao observarmos o conceito de “estudo de caso”, tomando por base os estudos de Lima *et al.* (2012), Gil (2009), Yin (2005), Meredith (1989) e Eisenhardt (1989), observamos algumas características relevantes. Lima *et al.* (2012, p.133) as destaca:

- a) é uma estratégia de pesquisa apropriada para as ciências sociais e, particularmente, para as ciências sociais aplicadas;
- b) é uma estratégia utilizada para as pesquisas de acontecimentos contemporâneos em condições contextuais;
- c) deve ser precedido pela elaboração de um protocolo que defina os procedimentos e as regras gerais, possibilitando ao pesquisador conduzir o seu trabalho com êxito;
- d) está embasado em uma lógica de planejamento, evitando a sua condução por comprometimentos ideológicos;
- e) há uma convergência de informações e troca de experiências sobre o fenômeno;
- f) as inferências são sempre feitas tendo-se por base um teste empírico;
- g) o estudo sobre o fenômeno deve ser profundo e deve exaurir as possibilidades do que foi delimitado;
- h) abrange a lógica de planejamento, as técnicas de coleta de dados e as abordagens específicas para a análise dos achados.

Essas características são importantes para o nosso entendimento sobre “estudo de caso”, escolhido neste trabalho como uma estratégia de pesquisa para evidenciar o contexto de formação dos PDIL. Entendemos, portanto, que, o estudo de caso não é nem uma tática para a coleta de dados, nem meramente uma característica do planejamento em si, mas uma estratégia de pesquisa abrangente (Yin, 2005).

Neste estudo, os dados foram coletados e analisados a partir de uma abordagem metodológica de cunho etnográfico, como forma de condução da pesquisa, pois esta se baseia na coleta e na análise de dados qualitativos, a partir do entendimento mais aprofundado do contexto social, cultural e humano de um curso de formação para PDIL em uma escola do interior paulista, intitulado “Projeto Especial de Libras e da Língua Portuguesa como Segunda Língua para Alunos Surdos”.

Em vez de se pautar em estatísticas e números, uma pesquisa qualitativa explora as nuances, os significados e os contextos implícitos às especificações em estudo, assim como o caráter etnográfico, neste caso, em específico, porque há o envolvimento e a participação dos PDIL da escola, que interagem no contexto do curso de formação. Há de se considerar, ainda, que a pesquisadora teve oportunidade de passar um tempo prolongado no campo, aprendendo sobre a cultura, observando as práticas e as perspectivas adotadas pelos membros da comunidade, conversando com os participantes e, às vezes, participando das atividades desenvolvidas, fato esse que muito ajudou na captação do ponto de vista dos participantes.

Nessa direção, apresentaremos, a seguir, explicações mais detalhadas e características da abordagem metodológica adotada. Na sequência, descreveremos o contexto onde a pesquisa foi realizada, considerando os participantes, a seleção dos instrumentos e o processo da coleta de dados. Na última subseção, discutiremos o procedimento de análise e a interpretação dos dados.

3.1 Pesquisa Qualitativa

Prosseguindo com o desenvolvimento deste estudo, que se propõe a analisar o contexto de um curso de formação continuada e verificar os desdobramentos dessas formações na prática dos PDIL, optamos por situá-lo na perspectiva qualitativa de pesquisa.

Ressaltamos que os PDIL aqui considerados, profissionais de uma escola regular localizada no interior de São Paulo, colaboram na elaboração e na execução das propostas pedagógicas em sala de aula, para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa escrita aos estudantes surdos.

O interesse da investigação está nos desdobramentos da formação da qual participam os PDIL, que visa o aprimoramento de suas competências para o ensino da Língua Portuguesa, com base nos princípios de uma educação bilíngue voltada aos alunos envolvidos.

Essa educação bilíngue considera como princípios, de acordo com o aporte teórico apresentado, a promoção da perspectiva sócio-antropológica da surdez, conforme Skliar (1999), enfatizando o respeito às diferenças, em oposição às ideias que concebem a surdez como mais uma patologia. Autores como Quadros (2004) e Sá (2006) também abordam essa mesma questão, apresentando uma abordagem que reconhece o surdo como um sujeito com uma condição distinta, enfatizando a construção histórica e social dessa condição.

Essa perspectiva contrasta com a visão clínica que encara a surdez como uma patologia. Na concepção socioantropológica, os surdos são considerados um grupo com características culturais e linguísticas próprias, valorizando a língua de sinais como expressão natural da comunidade surda e reconhecendo a singularidade cultural dessas pessoas.

Considerando a formação de professores para atuarem na educação de surdos, este trabalho busca apoio nos estudos de Tardif (2012), Cerny, Quadros e Barbosa (2009), Karnopp e Pereira (2004; 2012), Giordani (2004) e Lebedeff (2004, 2005), autores que contribuíram para a discussão sobre a formação de professores de surdos e as práticas em sala de aula.

Avançando nos caminhos para a análise dos dados da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa na condução dos estudos de campo, uma vez que essa abordagem concentra-se na exploração de questões que permitem uma compreensão mais profunda dos fenômenos em seu contexto natural, abrangendo sua complexidade (Bogdan; Biklen, 1994, p.16).

Na esfera das Ciências Sociais, encontramos a pesquisa qualitativa voltada para investigações de natureza específica, abordando uma realidade que não pode ser quantificada (Minayo, 2010, p.21). Nesse sentido, a abordagem qualitativa possibilita abarcar mais significados, motivações, aspirações, convicções, valores e posturas. Essa perspectiva é compartilhada por Kaufmann (2013), ao enfatizar, em consonância com Minayo (2010), que tal abordagem propõe não a descrição

sistemática, a mensuração ou a comparação, mas sim a compreensão e a identificação de comportamentos, processos ou modelos teóricos.

A pesquisa de abordagem qualitativa é uma investigação que busca compreender e aprofundar a complexidade das experiências humanas, dos significados, dos pontos de vista e dos contextos sociais, segundo Godoy (1995, p.57). Essa metodologia mostra-se útil para explorar questões em que a subjetividade e a cultura exercem papéis importantes na interação social. Günther (2006, p.201) também aponta essa distinção, ao enfatizar que a característica que diferencia a abordagem qualitativa, quando comparada a outras abordagens, está em examinar uma unidade ou sistema como um todo integrado, buscando compreender sua totalidade, seja essa unidade uma pessoa, um evento ou uma organização. Essas considerações fundamentais serviram como alicerce metodológico para orientar esta investigação no contexto de formação de PDIL em uma escola pública.

Prosseguindo, ressaltamos a adoção da entrevista semiestruturada como uma estratégia de investigação. Ao constatar um cenário de formação a partir do estudo reflexivo e de interações sociais, direcionamos nossas ações para a utilização das entrevistas semiestruturadas, concebendo essa estratégia como uma ferramenta para a coleta de dados. A entrevista semiestruturada, por seu caráter interativo, tem sido escolhida por pesquisadores que adotam uma abordagem qualitativa em suas pesquisas (Dantas Fraser; Gondim, 2004, p.139).

A partir dessa escolha, é importante entender a natureza do instrumento entrevista semiestruturada, bem como sua utilização no campo das pesquisas científicas. Assim, destacamos os apontamentos de Dantas Fraser e Gondim (2004, p.139), que concebem a entrevista semiestruturada como “forma de interação social que valoriza o uso da palavra, símbolo e signo privilegiados das relações humanas, por meio da qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que os cerca”.

Seguindo por essa linha de raciocínio, a entrevista semiestruturada favorece maior interação entre o pesquisador e o participante (Gazi, 2021). É importante ressaltar que essa ação ocorre de maneira fluida; possibilita uma investigação mais profunda e contextualizada do tema em estudo, mediada por instrumentos. Adicionalmente ao exposto, essa escolha também está alinhada aos princípios de

Vygotsky ([1934] 2001), ao considerar que a interação do sujeito com o outro e/ou com o mundo não se dá de forma direta, mas sim mediada por elementos, como instrumentos e signos.

O formato da entrevista pode ser classificado como semiestruturado, dependendo da abordagem que o entrevistador pretende seguir. Nesse caso, o entrevistador tem um roteiro para seguir durante a entrevista, e faz uso dele, sendo flexível em sua condução, porém tomando todos os cuidados necessários para que o foco da investigação não se perca e que o entrevistado possa discorrer subjetivamente sobre a questão colocada (Lüdke; André, 2004). O entrevistador segue com as perguntas gerais ou tópicos, não deixando de lado a essência da pesquisa. Um bom entrevistador “é aquele que sabe ouvir, [...] realizando novos questionamentos, [...] sem influenciar seu discurso, ele aprofunda o relato do participante e mostra atenção sobre detalhes importantes” (Belei *et al.*, 2008, *apud* Batista; Matos; Nascimento, 2017, p.27).

As perguntas gerais ou tópicos, embora guiados pelo roteiro, buscam orientar a investigação para o ponto central. O pesquisador também mostra um compromisso com os detalhes significativos, que muitas vezes passam despercebidos. Um bom entrevistador não apenas demonstra habilidades de escuta, mas também possui a capacidade de formular novas questões, mantendo a neutralidade para não influenciar o discurso do entrevistado. Busca aprofundar o relato, mostrando interesse sobre os tópicos apontados pelo entrevistado, assim como por detalhes que esclareçam o contexto e a situação pesquisada.

Ainda em questão, sobre a utilização da entrevista semiestruturada em estudos qualitativos com enfoque interpretativo, Castro e Oliveira (2022) destacam que essa é uma escolha metodológica adotada por pesquisadores na área de Linguística Aplicada (LA). O objetivo principal dessa abordagem é enriquecer as possibilidades de análise, promovendo um diálogo autêntico entre o entrevistador e o entrevistado. Isso implica que tanto o pesquisador quanto o participante de pesquisa têm a oportunidade de refletir, aprender e atribuir novos significados durante o processo de investigação (Freitas, 2007, p.28).

Nesse enfoque, reafirmamos que a perspectiva sócio-histórico-cultural constitui o caminho das análises nesta pesquisa, entendendo o objeto de estudo e o conhecimento como uma construção social, proporcionada pelas interações de

linguagem entre sujeitos, considerando, portanto, uma visão humana da construção do conhecimento, na perspectiva de Freitas (2007).

3.2 Contexto da pesquisa: a escola e o projeto bilíngue para surdos

Selecionamos, para o escopo desta pesquisa, uma instituição escolar situada na região do Vale do Paraíba, no interior do estado de São Paulo, de orientação inclusiva, com um projeto bilíngue destinado a estudantes surdos.

A escola passou por um processo de municipalização e tornou-se uma escola bilíngue a partir de julho de 2010. Essa mudança ocorreu por meio de um contrato de parceria com o governo do estado e foi oficializada na cidade por uma portaria municipal específica que, em seu artigo 1º, parágrafo único, garante a utilização da Libras e da Língua Portuguesa como línguas de instrução em todo o processo educativo dos estudantes surdos matriculados, seguindo os mesmos princípios estabelecidos pelo Decreto nº 5626/05.

Para atender aos objetivos desta pesquisa, também foram realizadas ações importantes com vistas a complementar o nosso entendimento sobre o campo de estudo, a unidade escolar. Isso incluiu a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade, a leitura do projeto específico da escola, intitulado atualmente "Projeto Especial de Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos", e a participação e observação das formações conduzidas com os professores PDIL no formato *online*, com frequência de encontros mensais.

Essas ações destacadas enriqueceram nosso olhar e contribuíram para o entendimento do contexto pesquisado. Conforme Lüdke e André (2013), a análise documental também é uma técnica valiosa em pesquisas qualitativas, uma vez que essa análise pode enriquecer as informações coletadas no campo, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do contexto pesquisado.

Durante os seis primeiros anos do projeto, o termo utilizado para difundir e referenciar a escola era "Escola bilíngue", dando margens para que os munícipes tivessem outra interpretação em relação à proposta ali implementada – a de que a escola fosse bilíngue Inglês-Português. Nesse sentido, em 2016 ocorreu uma atualização no PPP e a proposta bilíngue passou a ser mais bem especificada, sendo, então, intitulada "Escola bilíngue para surdos, com o projeto especial de

Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos”, reconhecendo a Libras como primeira língua. Essa mudança foi fruto de formações na área de educação de surdos, que provocaram reflexões por parte de toda a equipe escolar na observância do trabalho que já havia sido feito, além de demonstrar as intenções do que se desejava construir.

O prédio físico também passou por mudanças; um processo de reforma e modernização. Atualmente, a escola conta com 15 salas de aula que funcionam nos períodos matutino e vespertino, atendendo alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. As turmas são divididas entre os turnos da manhã e da tarde. Nas salas de aula regulares estão inseridos os estudantes surdos, totalizando 26 estudantes no ano de 2023, distribuídos do 2º ao 9º ano.

Na escola, atuam os PDIL, em parceria com os PR da classe, em todas as salas de aula onde há estudantes surdos matriculados. Além disso, a instituição conta com duas professoras bilíngues (Libras/Português) dedicadas às Salas de Recursos, concentrando seus esforços no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Também há uma Sala de Recursos de Libras, na qual um professor licenciado em Pedagogia e uma estagiária de Pedagogia, ambos surdos, atuam e colaboram com o processo de ensino-aprendizagem. O foco principal do trabalho nessa sala é o ensino da Língua de Sinais. Em ambas as Salas de Recursos, o atendimento ocorre no contra turno dos estudantes surdos.

Cada sala de aula está equipada com um computador conectado à internet e uma lousa interativa para exposição visual das propostas. Esses recursos são empregados para a exibição de apresentações em PowerPoint, de filmes e vídeos diversos, além de todo o material audiovisual disponível para que o professor possa planejar suas aulas. A escola dispõe, também, de uma sala de informática equipada com, aproximadamente, 30 computadores conectados à internet, além de *tablets* e *chromebooks*, destinados ao uso dos estudantes. Cada professor da unidade recebeu um *chromebook* para ser utilizado no planejamento das aulas.

Quanto à concepção educacional, o projeto da escola encaixa-se na abordagem inclusiva de orientação bilíngue para surdos, visando cumprir os princípios legais já mencionados. Entre os fundamentos que norteiam o projeto, destaca-se a criação de um ambiente linguístico no qual as práticas discursivas e as metodologias de ensino são planejadas levando em consideração as

particularidades dos estudantes surdos. Adicionalmente, busca promover o desenvolvimento de uma identidade integrada a um autoconceito positivo, em oposição à concepção da surdez como limitação ou obstáculo.

3.2.1 Participantes

No contexto da presente pesquisa, a escola polo de orientação inclusiva, investigada no ano de 2023, conta com um quadro de profissionais que inclui aproximadamente 9 PDIL. Dentre esse grupo, foi realizada a seleção dos PDIL que participariam da pesquisa, com base em critérios específicos. Nesse sentido, a seleção considerou os profissionais que já haviam participado por 2 anos ou mais do curso de formação em Língua Portuguesa na modalidade escrita, voltado aos estudantes surdos. Diante dessa composição, foram entrevistados 6 PDIL.

No ano de condução da pesquisa empírica (2023), estavam matriculados cerca de 600 estudantes na escola, sendo 26 surdos. A equipe gestora conta com 4 membros: Diretor, Assistente de Diretor, Orientadora Pedagógica e Orientadora de Ensino, e com o suporte, para casos mais específicos, de um Assistente Social.

Para esta pesquisa, foram entrevistados os PDIL que, além de terem mais de 2 anos de participação no curso de formação, também trabalhavam em regime de dedicação exclusiva, o que significa que eles tinham a possibilidade de dedicar-se mais ao ambiente escolar de atuação. Essa é uma característica importante, que possibilita o aprimoramento do trabalho docente, uma vez que esses profissionais estão focados apenas no contexto bilíngue da escola em questão.

Os PDIL atuam durante 25 horas-relógio semanais, distribuídas de segunda a sexta-feira, em sala de aula, interpretando para e com os estudantes surdos em todas as aulas. Eles dedicam, ainda, 5 horas semanais para formação coletiva junto ao grupo de PR, denominadas hora de trabalho coletivo (HTC). Esse formato de cronograma e horário evita que o profissional tenha outros trabalhos em diferentes espaços educacionais, deixando sua carga horária semanal mais extensa, o que, frequentemente, resultaria em prejuízos para a qualidade do trabalho docente.

É importante ressaltar que os PDIL participantes têm formação em nível superior, licenciadas em Pedagogia, e possuem especialização em Libras, cumprindo os requisitos mínimos estabelecidos para integrar o quadro de PDIL na

unidade escolar. Para esta pesquisa, como já apontamos, foram selecionados 6 PDIL dentre os 10 que atuavam na escola em 2022 e 2023.

O critério de seleção utilizado para a escolha dos PDIL foi a atuação na escola e a participação nas formações por um período superior a 2 anos consecutivos, uma vez que a rotatividade de PDIL ocorre mediante o processo de atribuição de aulas pela Secretaria de Educação do município, seguindo uma lista de classificação que possibilita as trocas frequentes desses profissionais no início de cada período letivo.

3.3 Cronologia da pesquisa

Após diversos encontros para orientações, diálogos e trocas com a professora orientadora desta pesquisa e com o grupo de pesquisa da universidade – alunos de mestrado e de doutorado –, a temática da formação dos PDIL ficou definida. Primeiramente, foi realizada a escolha da escola polo de educação de surdos, já mencionada; em seguida, foi feito o convite, pessoalmente, às PDIL para que participassem da entrevista e, mediante aceite, todos os participantes assinaram o termo de concessão, que se encontra no apêndice desta tese.

Na sequência, foi solicitada à secretaria responsável pela escola uma autorização para a realização da pesquisa, sendo empenhado o compromisso de se manter o sigilo quanto à identificação dos participantes. Depois, foi requerido o resgate das gravações das formações ocorridas em 2022 e 2023, nas quais as PDIL participaram. Essas gravações foram solicitadas com o propósito de revisar o conteúdo das formações, utilizando-o como recurso na preparação do roteiro de perguntas para a entrevista que viria em seguida.

Sobre esse aspecto, há de se pontuar que a análise do contexto das formações possibilitou um melhor entendimento quanto às questões relacionadas a participação, aproveitamento e interesse demonstrado pelas PDIL nas formações. Essas informações desempenharam um papel importante na formulação do roteiro de perguntas para as entrevistas. Dessa forma, revisar as formações gravadas enriqueceu o processo.

O passo seguinte foi a elaboração do roteiro, contendo as perguntas que melhor refletiriam as questões pesquisadas. Entretanto, mesmo iniciando as

entrevistas com um roteiro prévio, tivemos de adicionar novas questões, norteadas pelas respostas dos entrevistados (Rizzini *et al.*, 1999).

Na sequência, apresentamos o roteiro contendo as cinco questões abertas utilizadas para as entrevistas individuais.

Quadro 3: Roteiro para entrevista individual

1) Como você avaliou a qualidade de sua formação nos encontros formativos de Língua Portuguesa voltados para estudantes surdos?
2) Descreva um momento da formação, com exemplo, em que você considera que houve transformação.
3) Qual o papel da formadora no questionamento das suas práticas?
4) Dê um exemplo de como era a sua prática antes e depois das formações.
5) Como era seu posicionamento e parceria com o Professor de Língua Portuguesa antes das formações com relação à sua participação e elaboração das atividades? E como isso ocorre depois das formações? Você julga que houve alguma mudança?

Fonte: elaborado pela pesquisadora

O instrumento e os recursos utilizados na pesquisa foram complementados por conversas e interações entre participantes e pesquisadora. Essas interações ocorreram em consonância com uma reflexão contínua sobre a temática da formação, buscando compreender os desdobramentos das formações nas transformações que ocorreram nas práticas pedagógicas dos participantes. A partir das perguntas da entrevista, percebemos que muitas reflexões críticas vieram à tona. Nessa linha de pensamento, “ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e a entenderem-se como intelectuais transformadores” (Liberali, 2008, p.38).

3.4 Seleção e coleta de dados

A seleção para coleta dos dados centrou-se nos trechos da entrevista relacionados às formações de natureza crítica e reflexiva. Após as entrevistas semiestruturadas com os PDIL, alguns trechos foram cuidadosamente escolhidos e transcritos, para fins de análise.

Os procedimentos citados foram adotados com o propósito de responder às perguntas da pesquisa, dado que esta emerge das interações entre indivíduos, reconhecendo suas singularidades enquanto sujeitos inseridos em contextos histórico-sociais.

Nesse contexto de investigação, concebemos a ideia de atuação do pesquisador numa contínua interação com os sujeitos e seus ambientes, auxiliando na compreensão de que descrições e análises formuladas durante a pesquisa com foco em fenômenos sociais se desenvolvem gradualmente, à medida que o conhecimento é elaborado (Bogdan; Biklen, 1994). Entendemos, a partir do exposto, que as descrições e as análises são criadas, desenvolvidas ou construídas ao longo do processo de pesquisa.

3.4.1 Procedimentos metodológicos

Considerando a LA como um campo transdisciplinar interligado aos acontecimentos do cotidiano e estabelecendo uma troca constante de descobertas e saberes com outras disciplinas, este estudo reforça a concepção apresentada por Celani (1992, p.18), de que a LA age como uma ponte entre elaborações teóricas e diversas atividades práticas.

Nesse contexto, observamos a necessidade de investigar o processo de ensino da língua baseado em sua utilização e em suas complexidades, especialmente no ambiente escolar. Dessa maneira, é possível examinar a ocorrência ou não de transformação na prática dos Professores para o ensino da Língua Portuguesa escrita com estudantes surdos, tomando como base seus próprios relatos e exemplos práticos do dia a dia como fonte de análise e coleta de dados.

Buscamos, desse modo, ancorar o estudo em uma metodologia participativa, que considera a formação de professores sob a influência da perspectiva sócio-histórico-cultural, cujas bases estão enraizadas nos estudos de Vygotsky, e que concebe o ensino da língua em seu uso social.

Ainda nessa direção, para orientar nossos questionamentos e potenciais descobertas em relação ao contexto de formação de PDIL para colaborar no ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos, faremos uso da abordagem qualitativa para a pesquisa, como já mencionado. Gerada nas áreas de Sociologia e Antropologia, a pesquisa qualitativa tem encontrado uma grande aplicação em investigações na área da Educação, especialmente no campo da formação dos professores.

Em conformidade com o exposto por André (2003), a abordagem qualitativa colabora para a compreensão dos significados subjacentes às relações e ao dinamismo interno das situações estudadas, uma vez que considera o ponto de vista de todos os envolvidos nas interações, muitas vezes não captados por um observador externo.

Em oposição a uma visão empirista de ciência, buscamos a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valorizando a indução e assumindo que fatos e valores estão conectados intrinsecamente, tornando-se inaceitável uma postura neutra por parte do pesquisador. Nessa abordagem, valorizamos o reconhecimento da influência dos valores do pesquisador e a importância da interpretação no processo de pesquisa.

Dialogando com Minayo (2010, p.21), a pesquisa qualitativa é direcionada para indagações de natureza específica e, no âmbito das Ciências Sociais, aborda uma realidade que não pode ser quantificada. Nesse sentido, a abordagem qualitativa da pesquisa abrange a totalidade em termos de significados, motivações, aspirações, convicções e valores. A autora fala da importância de considerar o contexto em que os dados foram coletados. Isso inclui não apenas o ambiente físico, mas também o contexto social, cultural e histórico, que pode influenciar a interpretação dos dados.

Essa perspectiva é compartilhada por Minayo (2010), como já dito anteriormente: tal abordagem propõe não a descrição sistemática, mensuração ou comparação, mas sim a compreensão e a identificação de comportamentos, processos ou modelos teóricos.

A pesquisa quantitativa, ao contrário, apoia-se na mensuração de variáveis e na obtenção de dados numéricos. Já a pesquisa qualitativa dedica-se a capturar nuances, padrões e sutilezas por meio de técnicas como entrevistas, observações e análise de conteúdo. Uma pesquisa com abordagem qualitativa é uma investigação que busca compreender e explorar a complexidade e a profundidade das experiências humanas vividas, assim como seus significados e perspectivas em contextos sociais.

Consideramos que a abordagem qualitativa é especialmente útil para explorar questões em que a subjetividade, a cultura e a interação social desempenham papéis fundamentais a serem considerados. Tal distinção é destacada por Sarmento

(2003), ao enfatizar que a característica que diferencia a metodologia qualitativa, em comparação com outras abordagens reside na sua ênfase em examinar uma unidade ou sistema como um todo integrado, visando compreender sua totalidade, seja essa unidade uma pessoa, um evento ou uma organização.

Há de se pontuar, também, que, na pesquisa qualitativa em LA, destaca-se a característica da diversidade de fontes de informação. A coleta de dados fundamenta-se em uma variedade de fontes, cada uma delas passível de interpretações igualmente amplas (Cohen; Manion; Morrison, 2000).

Essas considerações foram fundamentais para nossa escolha e serviram de alicerce metodológico substancial para orientar a investigação no contexto do processo de formação de PDIL na escola polo de educação para surdos do interior paulista.

Continuando com o desenvolvimento dos estudos e os procedimentos de análise dos dados, adotamos a observação participante e a entrevista semiestruturada, esta última como estratégia central de investigação. O estudo reflexivo de todo o contexto orientou o foco para a utilização das entrevistas semiestruturadas como uma ferramenta essencial na coleta de dados.

Nesse sentido, consideramos importante compreender, primeiramente, a natureza desse instrumento empregado no campo das pesquisas científicas. Na intenção de esclarecer esse conceito, vale ressaltar as reflexões de Fraser e Gondim (2004, p.139), que afirmam que a entrevista semiestruturada é um método que permite uma interação flexível entre o pesquisador e o participante, possibilitando uma exploração mais profunda e contextualizada do tema em estudo.

Na próxima seção, apresentaremos os dados, a análise e a interpretação de uma amostra dos dados, a partir de excertos selecionados das respostas dadas pelas PDIL nas entrevistas realizadas.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados desta pesquisa foram coletados e selecionados na intenção de responder às perguntas de pesquisa. Nesta seção, esses dados serão analisados e discutidos. Ressaltamos que os nomes de todos os participantes foram omitidos, de modo a preservá-los e, assim, manter o sigilo e a discrição nas análises.

O presente estudo investigou o contexto de um curso de formação para PDIL em práticas de ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita para estudantes surdos. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 6 PDIL e, após transcritas, os depoimentos foram destacados em *itálico* de modo que pudessem ser identificados e separados do aporte teórico apresentado.

Após coletar os depoimentos, estes foram organizados em excertos, com destaque aos aspectos relevantes, de modo que pudéssemos compor a análise. Para melhor sistematização, os excertos foram separados pela pesquisadora, com o objetivo de representar visualmente as estruturas desenvolvidas.

Como já dissemos, a fim de garantir o anonimato dos participantes desta pesquisa, estes foram descritos como PDIL-1, PDIL-2, e assim sucessivamente. As interpretações realizadas neste estudo não se encerram nas análises apresentadas, mas, ao contrário, abrem caminhos para novas reflexões e pesquisas.

Os docentes entrevistados explicitaram, em sua maioria, a necessidade da articulação entre a teoria e a prática de sala de aula, para a melhoria das propostas pedagógicas que se efetivam nos espaços da escola, enfatizando a visão de uma educação como prática social que intervém no processo de formação histórica dos estudantes. Destacaram, também, que todo esse processo de construção vem passando por mudanças significativas. Ou seja, estamos vivenciando um momento crítico e privilegiado de mudanças na educação dos estudantes surdos na escola.

Essa movimentação não se refere à arrumação ou ao conserto do que já existe, mas sim a um processo de resignificação das ações pedagógicas, transformando saberes e reinventando novas práticas, entendendo as relações pedagógicas como relações sociais em constante mudanças. Nesse sentido, Rios (2001, p.126) afirma:

Se o olhar crítico significa um olhar abrangente, ao voltar-se para o aluno, o professor terá a exigência de ver-se a si mesmo no processo. E de buscar o seu desenvolvimento junto com o do aluno. A prática competente contribuirá para a formação da cidadania não apenas do aluno, mas do próprio professor, uma vez que o que se diz a respeito da pessoa que se deseja formar é exatamente o mesmo que se deve exigir para a pessoa formadora, para o docente.

Sob esse enfoque, entendemos que as mudanças necessárias ao ato pedagógico fazem parte do processo de (re)construção do conhecimento, tornando-se o próprio objeto específico do trabalho educativo. Considerando essa questão, o centro e eixo das formações é a aprendizagem do grupo de docentes voltada às transformações nas práticas de ensino-aprendizagem.

Para proceder à análise dos dados, realizamos, primeiramente, a leitura das respostas transcritas dadas pelos PDIL às perguntas da entrevista. A partir daí, foram selecionados os excertos para análise, sob a ótica de categorias referentes aos conteúdos temáticos gerados a partir da fundamentação teórica apresentada nesta pesquisa. A análise de conteúdo, segundo Rizzini *et al.* (1999, p.91) é entendida como

[...] uma técnica de investigação que tem por objetivo ir além da compreensão imediata e espontânea, ou seja, ela teria como função básica a observação mais atenta dos significados de um texto, e isso pressupõe uma construção de ligações entre as premissas de análise e os elementos que aparecem no texto.

Considerando o exposto, ressaltamos o enfoque no tema desta pesquisa e esclarecemos que a análise do material pautou-se nas questões relativas à formação dos PDIL e nos desdobramentos dessa formação na prática pedagógica, no contexto de sala bilíngue de surdos. Minayo (2008, p.300), apoiada em Bardin ([1977] 2016), explica que, por meio da análise do material coletado em campo, busca-se alcançar três objetivos:

- a ultrapassagem da incerteza, dando respostas a perguntas, hipóteses e pressupostos;
- o enriquecimento da leitura, ultrapassando o olhar imediato e espontâneo, em busca da compreensão de significações e de estruturas relevantes e latentes;
- a integração das descobertas, a lógica interna subjacente às falas,

aos comportamentos e às relações estabelecidas pelos participantes.

Seguindo com o processo, após a análise do conteúdo por meio da leitura das entrevistas transcritas e da seleção dos excertos, passamos à categorização e à interpretação dos dados, de forma a permitir a identificação de padrões e temas em desenvolvimento, buscando indentificá-los no *corpus* da pesquisa, tendo como guia os referenciais teóricos estabelecidos (Bardin, [1977] 2016).

Com o objetivo de sistematizar as ideias provenientes da pré-análise, realizamos recortes significativos que serão apresentados na sequência. Buscamos organizar os dados em grupos ou categorias temáticas, para facilitar a análise e a interpretação.

Nessa perspectiva, entendemos a necessidade de agruparmos os elementos de um determinado conjunto com base em critérios pré-definidos, como, por exemplo, semânticos, sintáticos, léxicos e expressivos. Pontuamos, ainda, que, nesta pesquisa, utilizamos o critério semântico para classificação, a partir da análise do contexto de formação do curso de Língua Portuguesa escrita para PDIL, e também da interpretação dos sentidos e significados que estes atribuem à sua função no contexto de sala de aula inclusiva para surdos.

Isso posto, passamos à análise dos trechos transcritos das entrevistas, com a intenção de identificar os temas relacionados às categorias por conteúdos temáticos, buscando-os no *corpus* do trabalho, por meio de uma descrição analítica, submetendo-os a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos discutidos nas seções anteriores (Bardin, [1977] 2016). Assim, fizemos alguns recortes, organizando as ideias que haviam sido selecionadas da pré-análise e se relacionavam com as perguntas de pesquisa, na intenção de estabelecer as categorias para as análises.

Entendemos essas categorias como uma seleção e agrupamento de elementos de um conjunto, com base em semelhanças ou critérios definidos, separados em grupos. Sobre essa ideia, Bardin ([1977] 2016, p.147), expõe:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as

quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo todos os temas que significam ansiedade ficam agrupados na categoria “ansiedade”, enquanto que os que significam a descontração ficam agrupados sob o título conceitual “descontração”), sintático (os verbos, os adjetivos), léxicos (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento de sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivos (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem).

A partir do exposto, adotamos, neste trabalho, a abordagem de análise de conteúdo como método de análise, buscando respostas para as perguntas de pesquisa, partindo do contexto de formação dos PDIL. A partir do material extraído das transcrições das entrevistas, obtivemos a seguinte descrição:

Quadro 4: Categoria e conteúdo temático

Formações e saberes dos PDIL	Construção de saberes que são percebidos por meio das formações continuadas
	Experiências de formação que influenciam e transformam a prática pedagógica
Desdobramentos das formações na prática dos PDIL	Sentidos e significados atribuídos à função, a partir das formações
	Mudanças ou transformações nas práticas do PDIL no ensino bilíngue, identificadas como resultado das formações

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Depois de selecionadas as categorias, passamos à terceira etapa. Nesta, os dados são resumidos, ocorrendo a condensação, com destaque às informações a serem analisadas. Este é o momento em que o pesquisador utiliza a intuição e realiza uma análise reflexiva e crítica, conforme exposto por Bardin ([1977] 2016).

Na seção seguinte, apresentaremos uma amostra de análise e interpretação dos dados selecionados, com base nas categorias referenciadas. Esse procedimento nos ajudará a entender e a responder às perguntas de pesquisa de forma mais clara.

4.1 Discussão dos dados

Nesta seção, analisaremos os dados coletados a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com as PDIL, conforme já explicitado na subseção 3.4 da Metodologia. É importante destacar que esses dados deram origem a dois temas, os quais foram agrupados em duas categorias, a partir de interpretações da pesquisadora.

As informações referentes a cada tema serão detalhadas, apresentadas como excertos, divididas em categorias e organizadas em 2 subseções:

1. Formações e saberes dos PDIL;
2. Desdobramentos das formações na prática do PDIL.

Os dados apresentados nortearam as respostas às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como vêm sendo construídos os saberes e as formações dos PDIL, para atuarem com a Língua Portuguesa no contexto de sala de aula bilíngue?
2. Quais são os principais desdobramentos das formações continuadas na prática dos PDIL?
3. Que sentidos e significados os PDIL atribuem ao trabalho por eles desenvolvido com os estudantes surdos em sala de aula bilíngue?

Devido à grande quantidade de informações coletadas como dados da pesquisa, optamos por escolher trechos das entrevistas que respondam, de forma mais clara, às perguntas de pesquisa.

4.1.1 Formações e saberes dos PDIL

A necessidade de formação dos PDIL para atuarem no contexto de sala de aula bilíngue colaborando com o planejamento e a execução das propostas pedagógicas de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa escrita é latente. Pouco se percebe a temática nas reflexões e pesquisas entre os estudiosos da área de educação de surdos, como já mencionado neste trabalho.

Percebemos que, mesmo considerando o dispositivo legal, que prescreve sobre a educação dos surdos, pouco se tem falado sobre a formação dos professores para trabalharem nesse contexto. Na mesma direção, poucos autores têm relatado a incongruência do discurso frente ao contexto das salas de aula e da formação profissional desses docentes, segundo Goldfeld(2002).

Ainda observando essa questão, pesquisadores apontam, comparativamente, que entre as leis e a realidade vivida em nossas escolas há mais dissensos que consensos; essa formação deve abranger habilidades em Libras e conhecimentos sobre o ensino da Língua Portuguesa (Karnopp e Pereira, 2012; Skliar, 2016; entre outros).

É importante ressaltar que os excertos apresentados nesta seção refletem a construção de saberes que são percebidos por meio da formação continuada, e, ainda, as experiências de formação que influenciam e transformam a prática pedagógica, entendendo que as formações dos PDIL não devem ser vistas como estáticas, mas sim como um processo em constante evolução. Como resultado, chegamos à seguinte descrição:

Excerto 1

Pesquisadora: Como você avaliou a qualidade de sua formação nos encontros formativos de Língua Portuguesa escrita para estudantes surdos?

PDIL-1: *Eu avalio minha formação como muito produtiva no **sentido de fazer eu refletir sobre a minha prática na sala de aula.** [...] mudou muita coisa, mas eu vou falar só uma assim que eu percebo que é bem relevante, que é no sentido da gente trabalhar com os estudantes os conhecimentos prévios. Eu não tinha essa percepção. A diferença linguística, o contato com a língua de sinais favorece com que os estudantes surdos tenham acesso aos conhecimentos prévios que muitas vezes eles chegam na escola sem possuir. Então, a gente vai trabalhar um tema, um texto e precisa explorar por meio de imagens, por meio de conversas, debates toda essa temática antes de entrar nas atividades.*

Ao observarmos esse excerto, percebemos que PDIL-1, ao dizer “*no sentido de me fazer refletir*”, refere-se à sua própria elaboração da prática em sala de aula. Entendemos que a reflexão possibilita ao professor pensar sobre seus conhecimentos e promover novas práticas, mais significativas, pautadas em um processo mais consciente e autônomo. Esse movimento reflexivo traz mudanças nas

propostas em sala de aula, como nos mostra o exemplo apresentado pela PDIL: “*é no sentido da gente trabalhar com os estudantes os conhecimentos prévios*”, demonstrando que ela passa a perceber a necessidade de trabalhar com os conhecimentos que os estudantes já possuem, ou seja, PDIL-1 faz referência ao exercício preliminar de investigação do que os estudantes já sabem sobre o novo assunto que será tratado.

A partir de então, PDIL-1, de acordo com Freitas *et al.* (2014, p.87), passa a “verificar a existência ou ausência de habilidades e conhecimentos pré-estabelecidos”. Segundo a autora, “esta é uma ação que inicia o processo avaliativo e verifica se os alunos dominam os pré-requisitos necessários para novas aprendizagens”.

O levantamento dos conhecimentos prévios é uma atividade realizada, orientada para introduzir um determinado assunto e verificar o que os estudantes já conhecem, de modo que possam estabelecer ligações entre o que já sabem e os novos conhecimentos que serão trabalhados. Como afirma Vygotsky ([1924] 1997), para que a aprendizagem ocorra, é necessário que os novos conceitos sejam ancorados nos conhecimentos que já são vivenciados pelos estudantes.

Essa também é uma proposta que pode ser feita no coletivo da sala de aula, favorecendo as interações e as trocas de conhecimentos entre os estudantes, especificamente neste trabalho, os surdos e os ouvintes. O estudante com surdez precisa envolver-se nas atividades realizadas em sala de aula junto aos demais, interagindo com eles.

Para que essa proposta de levantamento dos conhecimentos prévios seja desenvolvida, também se faz necessária a parceria, no contexto de sala de aula, entre a PR e a PDIL. Na fala de PDIL-1, encontramos: “*então, a gente vai trabalhar um tema*”. Esse trecho mostra-nos que ela não está sozinha nesse contexto, fazendo menção a uma parceria no trabalho.

Dessa forma, percebemos que a PDIL, em parceria com os PR, promovem uma atitude participativa e investigativa, que movimenta toda a turma, distanciando-se da passividade, valorizando o processo de construção e não apenas os resultados conseguidos ao final do processo; busca extrair conjunturas originais e criativas e não respostas prontas. A parceria entre PR e PDIL favorece o aumento do desempenho do(a) aluno(a) surdo(a) (Quadros, 2004).

Ainda observando o trabalho da PDIL-1, percebemos que a professora passa a envolver outras práticas e não somente a interpretação entre a Libras e a Língua Portuguesa. O trecho seguinte destaca essa questão: *“Então, a gente vai trabalhar um tema, um texto e precisa explorar por meio de imagens, por meio de conversas, debates toda essa temática antes de entrar nas atividades”*.

Quando PDIL-1 apresenta essa reflexão, a partir das formações, ela parece nos mostrar que entende que o seu papel é muito maior do que apenas o de tradução de uma língua para outra, atribuindo um novo sentido à prática, nesse contexto de atuação.

Estabelecendo um paralelo com o que Lacerda, Santos e Caetano (2011, n.p.) discute sobre o papel do intérprete em sala de aula, “o objetivo principal, do trabalho do intérprete, não é apenas traduzir, mas buscar, juntamente com o professor, meios diferenciados de ensino para que o estudante surdo seja favorecido por uma aprendizagem mais elaborada e eficiente”.

Nesse sentido, podemos afirmar que, a atuação do PDIL também deve ir além da interpretação, fazendo uso de outras estratégias de trabalho, para colaborar no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos. Um dos exemplos é a parceria com o PR, para trabalhar os conhecimentos prévios.

Tanto o PR da sala quanto o PDIL precisam estar dispostos a percorrer novos caminhos que a prática demanda nessa proposta de trabalho, garantindo condições de participação de todos os estudantes, responsabilizando-se por gerenciar como cada um age diante do saber do outro.

Dando continuidade às análises, apresentamos o excerto 2, a seguir:

Excerto 2

Pesquisadora: Como você avaliou a qualidade de sua formação nos encontros formativos de Língua Portuguesa escrita para estudantes surdos?

PDIL-2: *Eu tenho visto o meu processo eh de formação eh numa crescente né!? [...] Na verdade, **no sentido de que as formações foram primordiais**, eh se não fosse a formação que eu tenho recebido no projeto eh eu não chegaria às práticas que eu tenho hoje na sala, porque são, são formações muito específicas e que você, eh, digo, se alguém não te dá essa formação você nem sabe que ela existe, porque são reflexões postas, a partir de resultado de outras, tantas reflexões. Então, não é um conhecimento que tá numa livraria, né, não é acessível esse conhecimento, é uma formação que é fruto de um, né, de um*

grupo de estudos de muitas formações, de fazer eu refletir sobre a minha prática na sala de aula. [...]

A participante PDIL-2 faz menção aos sentidos dados às reflexões compartilhadas no grupo de estudos, frutos construídos na formação e que reverberam na sua prática em sala de aula: “[...] Na verdade, no sentido de que as formações foram primordiais, eh se não fosse a formação que eu tenho recebido no projeto eh eu não chegaria às práticas que eu tenho hoje na sala”.

Percebemos que ela apresenta uma reflexão sobre sua própria prática a partir dos encontros formativos realizados. Segundo Schön (1992), é de extrema importância formar um professor reflexivo capaz de lidar com os desafios e as incertezas que surgem na sua ação. O autor considera que refletir dessa forma dá significado às ações do dia a dia, num ambiente necessitado de significação.

Essas reflexões apresentadas por PDIL-2 estão relacionadas ao entrelaçamento das discussões e das ações realizadas, trazidas para o grupo de formação na intenção de se investigar e tentar buscar soluções para os desafios que envolvem o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos, dada a complexidade dos saberes presentes no trabalho em sala de aula.

Nesse sentido, entendemos que os PDIL podem refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino e da troca de experiências. Para que isso ocorra, a escola necessita viabilizar espaços de trocas, com “estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática” (Imbernón, 2010, p.43).

Segundo Mizukami (2000), o que pode ocorrer é que, ao refletirmos sobre os saberes e as práticas que envolvem o trabalho em sala de aula, passamos a entender a multiplicidade de perspectivas e os problemas envolvidos em situações educacionais específicas, o que nos move a tentativas de esboçar soluções para o enfrentamento dos mesmos.

Ao refletirmos sobre nossas práticas e as complexidades que estão envolvidas nos processos de escolarização dos estudantes surdos, recorreremos a Mizukami (2000, p.162): “aprendemos a descrever processos, a planejar soluções, a estabelecer relações entre conhecimentos de diferentes naturezas”. Isso nos leva a considerar a importância de identificar conhecimentos de diferentes naturezas no processo de ensino-aprendizagem do Português escrito mediado pela Libras.

Outro trecho interessante na fala de PDIL-2 é o que segue: *“Então, não é um conhecimento que tá numa livraria, né, não é acessível esse conhecimento, é uma formação que é fruto de um, né, de um grupo de estudos!”* Ela se refere ao conhecimento que circula e que é apreendido no contexto das formações, com o grupo de PDIL da escola. Podemos observar, a partir do que diz a professora, que o cerne do grupo está na sustentação dos processos de trocas de experiências, a partir das realidades vividas, frutos das constituição de ações comunicativas e colaborativas, entre a formadora e todos os participantes do grupo. A partir das trocas de experiências, a construção do conhecimento se dá de forma coletiva, mediante a articulação dos saberes.

Observamos, ainda, nesse trecho, que a formação na escola não está vinculada a uma perspectiva individualista de formação continuada, em acordo com Dalben (2010). Trata-se de um processo de formação coletiva e cultural, que leva à interação os sujeitos, e tem como finalidade produzir conhecimentos e aprendizagens, entrelaçando suas histórias, sucessos, tensões, desafios e necessidades; uma incorporação coletiva, a essência que uma formação adquire dentro de determinado contexto social.

Dando continuidade às análises, seguimos com o excerto abaixo, selecionado da entrevista com a PDIL-3:

Excerto 3

Pesquisadora: Como você avaliou sua formação nos encontros formativos de Língua Portuguesa escrita para estudantes surdos?

PDIL-3: *É importante, bastante importante. Reflectivo, digo reflexivo, a formação faz muito sentido quando eu vou preparar a atividade eu já de alguma forma quando eu tenho a formação aquilo fica gravado no meu consciente. Então, na hora que eu vou preparar a minha atividade, eu já trago, o que eu trago, e a teoria, que eu aprendi na, na formação e aí eu coloco em prática no meu, nas minhas nas atividades que eu vou ofertar pro meu aluno.*

Observamos, na fala de PDIL-3, um processo reflexivo norteando os sentidos da formação para ela, fundamentando criticamente o seu fazer pedagógico, quando diz: *“Reflectivo, digo reflexivo, eu vou preparar a minha atividade, eu já trago, o que eu trago, e a teoria que eu aprendi na, na formação e aí eu coloco em prática no meu, nas minhas nas atividades que eu vou ofertar pro meu aluno”*.

Nesse trecho, observamos uma análise reflexiva; a PDIL expressa sua intenção de preparar as atividades, incorporando tanto o conhecimento adquirido na formação quanto sua própria experiência na formulação das propostas. Isso mostra sua habilidade em refletir sobre o que aprendeu e incorporar à sua prática.

A partir dessa colocação, percebemos que a formação contribui para a apropriação significativa de conhecimentos no processo formativo dessa profissional, para atuar no contexto da sala de aula bilíngue, no sentido de impulsionar a docente a “conhecer e refletir criticamente sobre os elementos presentes numa situação de ensino-aprendizagem” Camargo (1985, p.43).

Ainda em questão, no trecho “*e a teoria que eu aprendi na, na formação e aí eu coloco em prática no meu, nas minhas nas atividades que eu vou ofertar pro meu aluno*”, notamos uma relação entre teoria e prática se constituindo a partir das formações e das reflexões da PDIL-3, reflexões essas que movem ações e transformam a sua prática. A relação entre a teoria e a prática é uma das manifestações da aprendizagem significativa, segundo Moreira (1999).

No mesmo excerto, a professora cita a parceria com a PR da classe: “*se o PR de classe estiver aberto para, aí eu entro com a minha, com a minha sugestão que foi, além da minha vivência, também fruto da reflexão do curso, do grupo de, do grupo de formação*”. Notamos aí a intenção da PDIL em colaborar com a PR da classe, apresentando, quando possível, sugestões. Segundo Mendes (2008), o desafio maior é construir uma cultura colaborativa na escola, entre os professores que atuam no processo de inclusão. Uma proposta de formação de professores deve pensar no trabalho pedagógico com base na filosofia colaborativa: “a ideia de colaboração pode ser considerada hoje a chave de efetivação do movimento de inclusão” (Mendes, 2008, p.114).

Ao dizer “*além da minha vivência, também fruto da reflexão do grupo de, do grupo de formação*”, percebemos a influência que PDIL-3 recebe do grupo de formação da unidade escolar. Professores buscam apoio uns nos outros, constituindo um grupo de apoio à inclusão dos estudantes surdos na comunidade escolar e, dessa forma, compartilham as responsabilidades pelo processo inclusivo, não ficando a cargo de um único professor (Pacheco; Eggertsdóttir; Marinósson, 2007).

Por esse viés, percebemos, ainda, a ação colaborativa do grupo de formação, ação apontada na fala da PDIL-3, que nos direciona a olhar para o trabalho desenvolvido, em busca de assegurar o ensino-aprendizagem dos estudantes surdos, trazendo novas formas de dialogar com os PR de classe, sugerindo estratégias para ações pedagógicas em prol da efetivação das aprendizagens, por meio do trabalho coletivo.

Ainda sobre o excerto 3, concordamos com o discutido por Carvalho (2002, p.77), que aponta a “necessidade de [se] criar espaços dialógicos nas escolas, para que dúvidas, medos e a resignificação da prática pedagógica possam ser examinadas em equipe, como rotina de trabalho”, por meio de um entrelaçamento de vozes.

Nesse sentido, percebemos tal entrelaçamento na fala da PDIL quando esta se refere à formação e ao grupo. Relembrando: o grupo de formação é formado por Professoras Docentes Interlocutoras de Libras (PDIL), como explicado nas seções anteriores, que trabalham na escola, estudando, refletindo e construindo, juntas, novas práticas para atuar e transformar o contexto escolar, em prol da aprendizagem dos estudantes surdos.

Em acordo com o exposto por Stetsenko((2017) e Magalhães (2010, 2014), o processo de construção com os outros, no qual os indivíduos, como agentes, trabalham juntos para entender e transformar a si mesmos, aos outros e ao mundo, é um processo que colabora para as respostas frente às exigências da prática educacional.

Após realizadas as análises apresentadas, observamos que a profissional PDIL considera que o sentido macro da formação é impulsionar as reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos. Consideram, também, que as formações são muito necessárias, aspecto observável nas palavras: *a formação é muito produtiva* (PDIL-1), *são primordiais* (PDIL-2) e *bastante importantes* (PDIL-3)”, demonstrando acreditarem no processo formativo em que estão inseridas.

É por meio dos encontros formativos que as PDIL realizam um movimento de compreensão e apropriação de suas funções dentro do projeto. Como aponta Leontiev (1978), os resultados das ações de interpretação, dos contextos formativos, vão transformando os motivos compreensíveis em motivos geradores de sentido, ou

seja, a formação impulsiona a reflexão sobre o processo de atribuição de sentido pessoal e de significado coletivo à atividade profissional.

Quanto ao significado da formação, percebe-se que, a partir dos encontros, ocorre a reafirmação da atuação do PDIL enquanto professor no contexto de sala de aula e os significados apreendidos ao longo da formação são compartilhados entre o grupo de profissionais, levando-os a perceber que são professores além de serem intérpretes, mediante a compreensão de que a significação social da atividade do Professor Docente Interlocutor de Libras (PDIL) se expressa pela atividade pedagógica enquanto unidade dialética entre atividade de ensino e atividade de estudo (Bernardes, 2012).

A prática educativa, ao ser investigada, produz compreensões e orientações que são imediatamente utilizadas na transformação dessa mesma prática, gerando novas situações de investigação (Fiorentini, 2004, p.69). A transformação que se pretende discutir neste estudo é uma transformação proveniente de uma formação continuada realizada com os PDIL, protagonistas neste trabalho.

4.1.2 Desdobramentos das formações na prática dos PDIL

Pensando nos desdobramentos que resultam da formação oferecida aos PDIL, ou seja, as transformações nas práticas de ensino bilíngue voltadas aos estudantes surdos, os excertos apresentados na sequência revelam os sentidos e significados atribuídos à função dos PDIL, como uma mostra do conhecimento desenvolvido. Os trechos selecionados mostram quais mudanças nas abordagens educativas desses profissionais são identificadas por eles próprios, como consequência do processo formativo.

Excerto 4

Pesquisadora: Descreva um momento da formação, com exemplo, em que você considera que houve transformação.

PDIL-2: *É... no ano de 2022, a professora formadora, ela passou um artigo pra que nós pudéssemos ler, nele tinha um novo conceito, é sobre o exercício da Bidocência no ensino da língua portuguesa pro surdo. Esse foi um marco divisório na minha prática que estava presa ao tradicional, porque eu percebi o quão importante é o conhecimento estar acessível na língua materna do surdo e na LP, apesar de ser uma segunda língua, né? Essa entrada, a porta de acesso precisa ser a língua materna e o exercício da*

bidocência ela traz justamente essa ideia, né? De dois professores fluentes, eh em ambas as línguas, tanto a língua a ser ensinada quanto a língua a ser aprendida.

A PDIL-2 relata uma transformação no seu modo de pensar e agir, a partir de um novo conceito trazido para as discussões, o conceito de bidocência. Para melhor compreendermos esse conceito, apresentamos aqui alguns apontamentos. Conforme destacado por Beyer (2005), a bidocência foi uma prática adotada na escola Flamming, na década de 1970, na Alemanha. Essa instituição ficou conhecida por adotar uma metodologia de trabalho pioneira na inclusão de estudantes com deficiência, implementando a estratégia de ter dois professores formados, responsáveis pelo ensino-aprendizagem desses estudantes, colaborando para alcançar os objetivos educacionais em um ambiente compartilhado de docência.

A bidocência é usada em algumas situações em que há uma diversidade nas necessidades de aprendizado a serem atendidas. Por exemplo, em salas de aula inclusivas, onde estudantes com deficiência e com diferentes habilidades e necessidades compartilham o mesmo ambiente de aprendizado, a bidocência pode ser uma estratégia eficaz para oferecer apoio personalizado aos estudantes.

A importância da bidocência na educação de surdos é destacada pelos autores Antunes e Moratelli Pinho (2022, p.35):

A bidocência na educação de surdos representa uma estratégia promissora, na qual dois professores trabalham em conjunto para proporcionar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz. Essa abordagem permite uma melhor comunicação e suporte individualizado aos alunos surdos, promovendo sua participação ativa e sucesso acadêmico.

Uma vez esclarecido o conceito citado por PDIL-2, conseguimos inferir, a partir de sua fala, que houve uma mudança no seu modo tradicional de atuar: *“Esse foi um marco divisório na minha prática que estava presa ao tradicional, porque eu percebi o quão importante é esse conhecimento estar acessível na língua materna do surdo e na LP, apesar de ser uma segunda língua[..].*

Nesse trecho, a PDIL apresenta uma relação entre seus saberes profissionais docentes anteriores e a formação recebida. Segundo Tardif (2012), o modelo tradicional de ensino traz o *status* do professor como um técnico que executa. A

transformação no olhar desse professor implica na valorização dos saberes profissionais docentes e do *status* do professor, para a garantia de sua atuação como um sujeito do conhecimento, com enfoque no processo de ensino-aprendizagem de modo reflexivo, segundo Almeida e Biajone (2007).

Excerto 5

Pesquisadora: Ah que legal, então você acha que o aprendizado, as discussões que aconteceram favoreceram uma transformação na sua prática? Mas como?

PDIL-2: *Na verdade favoreceram e mudaram a minha prática. Hoje eu trabalho assim, com as duas línguas, eh uma coisa, uma situação que antes dessa formação eu não conseguiria nem perceber as necessidades dos alunos.*

Nesse excerto, selecionado dos desdobramentos da pergunta apresentada no excerto 4, temos: “*Hoje eu trabalho assim, eh uma coisa, uma situação que antes dessa formação eu não conseguiria nem perceber as necessidades dos alunos.*” Ao dizer isso, a PDIL nos leva a compreender que hoje sua atuação é diferente do que era antes das formações, pois agora percebe as necessidades educativas dos estudantes e reflete sobre sua prática. De acordo com Santos e Lacerda (2007, p.15), é preciso

[...] direcionar o olhar para a compreensão da diversidade, oportunizando a aprendizagem de seus alunos e respeitando suas necessidades, o que constitui o cerne de sua formação. Um educador, enfim, que domina os instrumentos necessários para o desempenho competente de suas funções e tem a capacidade de problematizar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela.

Perceber as necessidades educativas dos estudantes era um desafio para a PDIL antes das formações. No entanto, após as formações, ela redireciona seu olhar, ressignificando sua prática docente para as necessidades percebidas. Observamos, ainda, que esse olhar para as necessidades parece não ter ocorrido de modo espontâneo, mas sim após a formação.

Ainda considerando o mesmo excerto, a PDIL2 responde: *Hoje eu trabalho assim, com as duas línguas, eh uma coisa, uma situação que antes dessa formação eu não conseguiria nem perceber as necessidades dos alunos.* A respeito dessa questão, Quadros, Cenry e Pereira (2008, p.54) explicam:

Os surdos trazem consigo a experiência de uma língua visual-espacial, a Língua de Sinais, uma língua não oral-auditiva, manifestação linguística própria deles mesmos em sua forma mais autêntica de produção. Os direitos linguísticos dos surdos brasileiros passam a garantir a inclusão dos surdos na sociedade brasileira, possibilitando acesso ao conhecimento em sua própria língua e garantindo-lhes o exercício à cidadania.

Na sequência, apresentamos mais um excerto:

Excerto 6

Pesquisadora: Qual o papel da formadora no questionamento das suas práticas?

PDIL-5: [...] a professora questionava, né, o quão suficiente as atividades estavam sendo, naquela sequência para aquele aluno. ‘Você não precisava fazer mais apontamentos, outras atividades mais específicas, criar outras formas de atingir o objetivo?’ Porque aquelas atividades não tava sendo suficiente. E é isso que me fez pensar muito quando, quando eu vejo outra pessoa olhando o trabalho, no caso a formadora, eu penso, porque pra mim às vezes eu tô olhando e não vejo um caminho. Eu falei assim: gente, pra onde que eu vou? Eu não consigo achar um caminho. As vezes parece que não tem uma luz, e aí quando ela fala né na nossa cabeça com as os palpites dela né? Os estudos dela, né? O que ela tem pra gente, o que tem pra acrescentar, daí parece que a gente começa a enxergar possibilidades. Então, no primeiro bimestre mesmo, ela fez apontamentos muito interessantes assim que, que eu fiquei chaquoalhada mesmo. Daí eu falei: nossa eu preciso mudar, preciso rever isso aqui, pensar melhor pra conseguir atingir os objetivos mesmo, né?

Observamos, acima, o relato de PDIL sobre os questionamentos da formadora, e sobre sua própria prática em relação aos apontamentos e às atividades propostas: “Você não precisava fazer mais apontamentos, outras atividades mais específicas, criar outras formas de atingir o objetivo?”. Percebemos que esses questionamentos da formadora sobre a prática em sala de aula, a partir das propostas de atividades oferecidas, ajudam PDIL a “encontrar uma luz” e a perceber possibilidades a partir do que é apresentado na formação, das observações e considerações da formadora, que levam a profissional a “pensar melhor pra conseguir atingir os objetivos mesmo”.

De acordo com Pimenta e Lima (2005/2006, p.16), que toma por referência Schön, uma formação profissional precisa ser

[...] baseada na epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

Percebemos que a partir dos questionamentos sobre a prática, PDIL é chamada a refletir sobre seu ato de trabalho diário, desenvolvendo reflexões que ultrapassam a prática educacional corriqueira e construindo conhecimentos a partir delas. Conforme Schön (2000, p.237), “os profissionais terão de aprender a refletir sobre suas próprias teorias tácitas”. Portanto, os questionamentos são essenciais para a reflexão sobre a prática pedagógica, que impulsiona a construção de novos conhecimentos práticos a partir das experiências diárias, transformando o fazer pedagógico, como é possível perceber no excerto, a seguir.

Excerto 7

Pesquisadora: Dê um exemplo de como era a sua prática antes e depois da formação.

PDIL-4: *É antes a gente ficava em cima de um único texto, um único material, né, e dali dava sequência nas atividades. Hoje, com a questão das formações que a gente tá tendo, a gente tá ampliando. Ampliando, né! É nesse movimento de colocar o aluno pra pesquisar outros materiais, outros textos dentro do gênero, e que a gente trabalha em sala pra não ficar só em um texto, e outro movimento também que eu tô conseguindo caminhar é de trazer outras leituras, né! Então, a gente tá conseguindo trazer isso e aumentar o repertório, conhecimento. A questão imagética do aluno tudo porque a gente viu, né! Que só se aprende se tiver ali fazendo e lendo é só lendo que aprende a ler. [...] porque a gente é incentivada, pela professora na formação né, a colocar o aluno pra ler.*

Nesse excerto, PDIL destaca uma mudança que ocorre na abordagem educacional. Antes, havia um trabalho focado em um único texto, enquanto agora, após as formações, há uma ampliação no enfoque de trabalho. Nessa nova abordagem, a professora dá o exemplo de incentivar o estudante a pesquisar e a ler, e essa leitura, nessa etapa pós-formação, é feita com diversos textos e materiais, pertencentes ao mesmo gênero trabalhado. Além de introduzir outras leituras para enriquecer o repertório e o conhecimento dos estudantes, ela também parece valorizar a aprendizagem prática da leitura, como sendo um meio de desenvolver

habilidades de leitura, o que pode ser mais uma estratégia de ensino-aprendizagem utilizada.

Grossi (2013) ressalta que cultivar hábitos de leitura é muito importante para os estudantes, ainda que essa prática não siga os moldes convencionais. Quando é regularmente utilizada pelos profissionais de ensino, se transforma em uma ferramenta estratégica e prazerosa, uma prática que estimula o estudante a ampliar seu conhecimento e aumentar seu interesse por mais informações. De acordo com Pereira (2014, p.9),

A leitura é o caminho para que os estudantes surdos aprendam a Língua Portuguesa. No entanto, para que possam ter acesso aos conteúdos dos textos, devem contar com a ajuda de um professor fluente nas duas línguas, e eles mesmos precisam ter bom domínio da língua de sinais. Por meio da leitura em Língua Portuguesa, mediada pelo professor na Língua Brasileira de Sinais, espera-se que os estudantes surdos se tornem leitores autônomos, elaborando previsões e inferências que lhes permitam compreender os textos lidos e lendo com diferentes objetivos.

Observamos, acima, que segundo a autora, a prática da leitura por estudantes surdos é uma estratégia muito importante para seu desenvolvimento. Assim, cabe ao professor motivar o estudante surdo para a leitura, ajudá-lo a ler com diferentes objetivos, bem como fornecer as pistas necessárias para que ele possa fazer previsões sobre o texto (Pereira, 2014, p.4).

Isso posto, foi possível observar que PDIL-4, após as formações, incorpora a prática da leitura de diferentes textos como uma estratégia de ensino e acesso ao conhecimento da Língua Portuguesa escrita. Nesse ponto, temos outra reflexão, agora de PDIL-2, como mostra o excerto abaixo:

Excerto 8

PDIL-2: *Anteriormente as formações eh, eu utilizava muito aaa própria Libras enquanto um elemento e um recurso visual pra minha prática [...] depois da formação e o contato com os colegas do trabalho mais experientes também, né? Aí eu fui repensando essa prática e voltando a minha atenção no trabalho com gêneros textuais, com textos que estão presentes na vida dos estudantes, né! Na sociedade, por meio da língua de sinais como base e trabalhando a leitura daaa língua portuguesa. Então mudou bastante minha prática.*

PDIL-2 demonstrou não fazer uso dos recursos visuais e nem de diferentes gêneros em sua prática diária, como afirma: *“Anteriormente às formações eh, eu utilizava muito a própria Libras”*. No entanto, a partir do conhecimento socializado nas formações, a professora passou a repensar sua prática e a incorporar novos recursos em sua ação pedagógica.

De acordo com (Quadros, 2003, p.102), “A experiência visual, muitas vezes, relegada a um segundo ou terceiro plano, deve passar a ser o centro das atenções, pois ela é a base de ensino, pensamento e da linguagem dos surdos”. Após uma reflexão PDIL-2 relata que passou a fazer uso dos gêneros textuais em sua prática: *“Aí eu fui repensando essa prática e voltando a minha atenção no trabalho com gêneros textuais”*.

Conforme colocado por PDIL-2, o trabalho com textos de diferentes gêneros enriquece a proposta de atividade, pois os gêneros estão historicamente construídos, presentes no meio social e cultural, em acordo com Fulgêncio e Liberato (2001; 2003), que consideram a leitura como resultado da interação entre informações constantes no texto. O trabalho com gêneros textuais visa motivar os alunos para a leitura. Quando a professora recorre a diferentes gêneros textuais, ela considera o interesse e as dificuldades de compreensão apresentadas pelos alunos Pereira (2018).

As informações apresentadas nos textos também são recursos visuais. Os surdos, segundo Pereira (2014), “voltam sua atenção para a busca de um sentido e, nessa tarefa, operam com o seu conhecimento prévio”, e têm uma atenção e um contato maior com a estrutura da Língua Portuguesa.

No excerto, PDIL-2 afirma que passa a trabalhar com textos que estão presentes na vida dos estudantes, na sociedade, fazendo uso da Língua de Sinais como língua de acesso, e trabalhando a leitura da Língua Portuguesa: *“com textos que estão presentes na vida dos estudantes, né! Na sociedade, por meio da língua de sinais, como base e trabalhando a leitura da Língua Portuguesa”*. Essa colocação evidencia um trabalho pautado no uso social da língua, diferentemente do que tradicionalmente era feito, “desvinculado do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico dos alunos” (Karnopp, 2005, p.78).

Ainda em questão, PDIL-2, a partir das formações, não constitui mais a sua prática linguística e cultural pautada na Língua Portuguesa como referência de

trabalho, como apontam Fernandes e Moreira (2014, p.59): no ensino de surdos, “[...] a língua de sinais é prejudicada, pois a sinalização fica subordinada à gramática da Língua Portuguesa”. PDIL-2 faz uso, como referência significativa, da Língua de Sinais para o acesso aos conhecimentos já constituídos pelos estudantes: “*por meio da língua de sinais como base*”. Essa mudança mostra uma ruptura com a perspectiva tradicional, que subordinava a língua de sinais à gramática da Língua Portuguesa.

Seguindo essa perspectiva de trabalho com estudantes surdos, encontramos outras evidências nas reflexões apresentadas pelas PDIL participantes, como a indicada no excerto abaixo:

Excerto 9

PDIL-5: *Porque não necessariamente porque eu estava sinalizando eles estariam aprendendo, né! Então percebi a importância do visual, de trazer vídeos, eh imagens tudo isso e o tempo todo, né! Isso eu percebi com a formação. Porque eles tão aprendendo a língua deles, a língua com que as que eles se eles se comunicam, então são todas as etapas importantes, desde o começo, né! Do levantamento dos conhecimentos prévios, do letramento. Trazer os textos, repertoriar com imagens, fazer com que eles se expressem, pra gente perceber, o que eles entenderam, né! O que ficou do texto em libras pra eles, pra depois ir pra escrita.*

Observamos, nesse excerto, que PDIL-5 preocupa-se em perceber o que os estudantes entenderam a respeito do texto, fazendo uso das suas próprias colocações por meio da partilha e da socialização em Libras. Fiorin (1997) destaca que a língua abre portas para a partilha de nossa forma de ver, sentir e viver o mundo, e pode ser considerada, portanto, uma manifestação cultural dinâmica e estruturante da visão de mundo presente no processo de socialização dos sujeitos.

As ações de ensino de Língua Portuguesa escrita, como segunda língua, relatadas por PDIL-5, mostram que ela passa a explorar os recursos visuais como forma de repertoriar os estudantes: “*Trazer os textos, repertoriar com imagens, fazer com que eles se expressem*”; apresenta textos e imagens para que os estudantes possam entender o contexto e se expressar, recontando o que entenderam.

Seimetz-Rodrigues e Souza (2019, p.15) esclarecem que “[...] o professor vai precisar dar instrumentos para o seu aluno chegar à compreensão. Provocar nos

alunos o interesse pelo tema da leitura por meio de uma discussão prévia do assunto, ou de um estímulo visual sobre o mesmo”.

Essa prática ajuda os estudantes a participarem observando e lendo os sinais dos demais estudantes, criando mais subsídios para a sua escrita. Isso, em consonância com o apontado por Quadros e Schmiedt (2006, p.25), que afirmam que “pensando em alfabetização, tal material é fundamental para esse processo se estabelecer, pois aprender a ler os sinais dará subsídios às crianças para aprender a ler as palavras escritas na língua portuguesa”. Nesse ambiente, o corpo é utilizado como uma forma de comunicação e expressão, uma linguagem, dizem os autores (Quadros; Schmiedt, 2006, p.28).

Antes de iniciar o processo de construção da escrita, os estudantes surdos necessitam de um ambiente rico em estímulos visuais, expressivos e linguísticos, como PDIL-5 relata: *“Então percebi a importância do visual, de trazer vídeos, eh imagens tudo isso e o tempo todo”*. Nesse sentido Quadros (2003) reitera que esse público tem uma potencialidade visual acentuada, a qual subsidia a sua cognição. Por meio da exploração dos recursos visuais, a professora fortalece a composição de elementos para o entendimento do texto e amplia as possibilidades de escrita para os estudantes surdos.

O uso de mecanismos e recursos diferentes dos utilizados para ensinar a Língua Portuguesa para ouvintes justifica-se no ensino da Língua Portuguesa para surdos, pois a língua de sinais é uma língua de modalidade espaço-visual, diferente da modalidade oral-auditiva das línguas orais. Como explica Quadros (1997, p.46), a diferença de modalidade determina o uso de mecanismos sintáticos especialmente diferentes dos utilizados nas línguas orais.

Ao final do exceto encontramos, na resposta da PDIL-5: *“O que ficou do texto em libras pra eles, pra depois ir pra escrita”*. Nesse trecho, observamos que ela explora muito bem o texto em Língua de Sinais, tenta extrair o sentido do texto, para, somente depois, iniciar a escrita com o estudante. A esse respeito, Pereira (2014, p.149) destaca: “[...] o objetivo do ensino de Língua Portuguesa para surdos [...] deve ser [desenvolver] a habilidade de produzir texto e não palavras e frases, por isso a importância de se trabalhar muito bem o texto, inicialmente na Língua Brasileira de Sinais”.

Em decorrência disso, percebemos a necessidade da parceria entre os professores que atuam na sala de aula, ou seja, o PR e o PDIL precisam compreender seus papéis, assim como o posicionamento de cada um para o co-planejamento das propostas de atividades e das estratégias pedagógicas, construindo metodologias de ensino que favoreçam todas as aprendizagens e considerem as especificidades dos estudantes surdos.

Nesse sentido, podemos observar o excerto a seguir:

Excerto 10

Pesquisadora: Como era seu posicionamento e parceria com o Professor de Língua Portuguesa da turma antes das formações com relação à participação e à elaboração das atividades, e como isso ocorre depois das formações? Você julga que houve alguma mudança?

PDIL-2: *[...]porque anteriormente a essas formações eh eu eh eu não fazia contato com o professor de português e não tinha também eh acesso, eu não, não, não percebia como a minha prática poderia influenciar no conhecimento e na, no planejamento desse professor de português.*

PDIL-3: *E, mas era como se eu só interpretasse o que ela falava, eu não tinha muito envolvimento nas atividades, eu até preparava umas atividades próprias de libras, mas não tinha o encaixe do planejamento.*

PDIL-4: *Eh anteriormente a parceria ela não era eficaz, né? Como a gente gostaria que fosse...*

As colocações trazidas pelas PDIL revelam-nos, além da necessidade de formações voltadas ao tema, a importância do planejamento ser uma ação consciente, de divisão de responsabilidades sobre o processo dos estudantes surdos inseridos em salas regulares bilíngues. Entretanto, precisamos discernir o que é planejamento, para melhor compreender as discussões. Segundo Gama e Figueiredo (2009), planejar é, então, desenvolver previamente uma ação, pensando em todas as possibilidades e condições em que estas ocorrerão.

De acordo com Vasconcellos (2000, p.79), “planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa”.

Dadas as explicações, percebemos que os PDIL precisam fazer parte do processo de construção do planejamento desde o início, “a começar pelo planejamento das atividades, na escolha de estratégias de ensino que melhor se

adequem ao aluno surdo, favorecendo o processo de interpretação e de comunicação entre professor-aluno surdo-colegas” (Souza, 2021, p.33).

Ainda em questão, consideramos que para alcançar os objetivos traçados no planejamento, a parceria entre os docentes precisa continuar para além do planejado. É necessário que esses profissionais tenham clareza de seus papéis e se respeitem enquanto profissionais com objetivos em comum: o ensino-aprendizagem dos estudantes surdos.

Nesse sentido, Gama e Figueiredo (2009), como já destacamos, afirmam que planejar é pensar previamente uma ação, considerando todas as possibilidades e condições em que ela ocorrerá. Na educação de surdos, é necessário empenhar-se na efetivação de um trabalho que considere as diferenças em todos os momentos do processo educacional.

5 REFLEXÕES FINAIS... OU CONSIDERAÇÕES PARA NOVOS CAMINHOS

No decorrer desta pesquisa, procuramos construir significados, encontrar respostas para as questões que nos intrigavam quanto à formação e à atuação dos Professores Docentes Interlocutores de Libras (PDIL). Investigamos os desdobramentos das formações continuadas oferecidas em um curso específico para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, voltado aos PDIL, em uma escola polo do interior paulista.

Desde o início, sabíamos da complexidade do tema, e reconhecemos que o escopo da temática não se encerraria com nossos apontamentos e descobertas, mas abririam portas para outras possibilidades de contribuições quanto ao aprimoramento da formação dos profissionais PDIL.

Durante o processo de pesquisa, analisamos as entrevistas realizadas com os PDIL sobre como as formações contribuíram para as transformações em suas práticas em sala de aula, ou seja, em seu fazer pedagógico. Essa análise revelou-se desafiadora, suscitando uma série de questões que transcenderam o escopo deste estudo. Nossos esforços nos levaram a uma reflexão crítica sobre o panorama educacional das escolas bilíngues que buscam a inclusão de surdos no contexto regular, incentivando-nos a considerar tanto o cenário ideal quanto as reais possibilidades de transformação nesse contexto.

Além disso, para alcançar nossos objetivos específicos, a pesquisa norteou-se por perguntas para orientar a investigação: (1) Como vêm sendo construídos os saberes e as formações dos PDIL, para atuarem com a Língua Portuguesa no contexto de sala de aula bilíngue? (2) Quais são os principais desdobramentos das formações continuadas na prática dos PDIL? (3) Que sentidos e significados os PDIL atribuem ao trabalho por eles desenvolvido com os estudantes surdos em sala de aula bilíngue?

Perseguimos nossos objetivos por meio das entrevistas, da observação do contexto das formações e da análise de documentos, que nos forneceram pistas e informações importantes, as quais transformamos em dados que foram analisados. Esses dados trouxeram resultados enriquecedores para nossas reflexões sobre a necessidade de formação dos PDIL no contexto da educação bilíngue para surdos, e

mostraram alguns os desdobramentos de uma formação continuada na prática do ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para esses estudantes.

Identificamos que os saberes dos PDIL para atuarem no ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita em sala de aula de contextos bilíngues com estudantes surdos não foram devidamente construídos e necessitam constantemente de formações específicas para o desenvolvimento e melhoria das estratégias de ensino a serem desenvolvidas em colaboração com o professor regente de sala, uma vez que nesse contexto exige-se abordagens diferenciadas e o conhecimento das especificidades do ensino da língua aos surdos, de modo a serem alcançados os objetivos didáticos da disciplina.

Os sujeitos da pesquisa defenderam, de forma unânime, as formações continuadas, considerando-as como base para uma reflexão consistente sobre a prática pedagógica e uma fonte de informações complementares para impulsionar o desenvolvimento dos saberes e as mudanças nas práticas de sala de aula.

Os principais desdobramentos das formações na prática dos PDIL apontados incluem a vivência de uma reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica, a constante verificação do entendimento e aprendizado dos estudantes surdos, o trabalho com gêneros textuais, a participação ativa no planejamento, em coautoria com o PR da sala, entre outros.

Constatamos que a prática dos PDIL não se restringe ao trabalho de interpretação simultânea, abrangendo apenas as questões linguísticas. Vai além desse processo, em direção a uma esfera educacional ampla, sendo o PDIL um co-autor do planejamento, em colaboração com o PR de sala de aula, orientando a elaboração de propostas que considerem as especificidades dos surdos, utilizando metodologias diferenciadas e recursos visuais.

Nesse sentido, observamos que as atividades no dia a dia dos PDIL vão além da interlocução entre as línguas, envolvendo diversas atividades pedagógicas, sendo esse mais um motivo que requer formação constante, direcionada ao aprimoramento das práticas pedagógicas, em colaboração com o PR de sala de aula.

Quanto aos desdobramentos das formações na prática dos docentes, de acordo com as análises e discussões dos dados selecionados para a investigação, destacamos:

- Vivenciar uma reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica;
- Verificar constantemente se o estudante surdo está entendendo e aprendendo;
- Realizar o levantamento dos conhecimentos prévios, antes de dar prosseguimento ao tema a ser trabalhado;
- Explorar os recursos visuais o tempo todo, para repertoriar o estudante sobre os assuntos que serão trabalhados;
- Trabalhar os gêneros textuais como estratégia de desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e comunicação;
- Refletir sobre os objetivos a serem alcançados a partir da realização das atividades,
- Participar do planejamento em co-autoria com o PR da sala;
- Orientar o PR sobre as especificidades, atendendo à lógica dos estudantes surdos;
- Promover a interculturalidade no ambiente bilíngue de sala de aula;
- Buscar constantemente o compartilhamento de tarefas com os PR, de modo a revisitar a ideia de que o estudante surdo não é de responsabilidade única do PDIL.

É possível constatar que, quanto aos desdobramentos das formações, novos questionamentos emergiram dos dados, como por exemplo: Qual tipo de formação seria ideal para contemplar as necessidades formativas dos PDIL para atuarem em contextos bilíngues? Quais são os possíveis encaminhamentos a serem feitos para a formação dos PDIL para atuarem em contexto de ensino colaborativo de Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos?

Consideradas essas reflexões, a partir de uma postura crítica frente às análises do fazer pedagógico, a partir das diferenças representadas no contexto de sala de aula, seguimos com nossas considerações no caminho de evidenciar os sentidos e os significados que os PDIL atribuem ao seu trabalho, reflexões estas percebidas durante os processos de análise, a partir dos enunciados produzidos pelos profissionais.

Notamos uma discrepância entre os sentidos atribuídos pelos PDIL ao seu próprio trabalho em sala de aula bilíngue e os sentidos estabelecidos nos textos legislativos, os quais se detêm apenas na atuação relacionada à interpretação simultânea entre as duas línguas. No contexto da pesquisa aqui apresentada, mostramos que o PDIL confere à sua função um propósito distinto, maior, empenhando-se na construção de um ambiente colaborativo e intercultural de ensino-aprendizagem para os estudantes surdos.

Esse novo caminho construído nas formações dá à prática pedagógica desses profissionais uma nova direção, apesar das limitações de conhecimento técnico para o ensino da Língua Portuguesa escrita. As formações tornam-se, assim, a única fonte de sentido para a construção de novos paradigmas.

Em consonância com Gatti (2016, p.142), a afirmação enfática da autora de “as formações precisam ter um sentido” ganha uma dimensão notável quando analisamos a realidade dos cursos de formação de professores, de modo geral. No contexto desta pesquisa, percebemos a perspectiva de um novo caminho formativo sendo explorado a partir das formações.

O sentido da formação oferecido reflete não apenas os saberes docentes em compartilhamento, mas também aqueles que estão sendo construídos a partir de novas abordagens e de uma visão renovada dos significados atribuídos à função do Professor Docente Interlocutor de Libras, com base nas práticas socializadas que caracterizam os novos sentidos encontrados.

Nossa expectativa é que as discussões e as reflexões abordadas ao longo desta pesquisa contribuam para uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas que permeiam a formação e a atuação dos PDIL. Almejamos que essas reflexões proporcionem novas perspectivas e entendimentos sobre o papel desempenhado por esses profissionais, e que as considerações sobre a necessidade de uma formação mais ampla sejam o ponto de partida para a construção de novas abordagens no âmbito do fazer pedagógico do PDIL.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. P. de. **Língua Portuguesa e a construção de sentido para surdos indígenas usuários da Libras (Língua Brasileira de Sinais)**. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Letras. Centro Universitário da Grande Dourados. Dourados, MS, 2010. Disponível em: <https://cultura-sorda.org/lingua-portuguesa-e-a-construcao-de-sentido-para-os-surdos-indigenas-usuarios-da-libras-lingua-brasileira-de-sinais/>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: Implicações e desafios para as propostas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.33, n.2, maio/ago. 2007.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- ANTUNES, A. L.; MORATELLI PINHO, L. A experiência da bidocência na educação de surdos. **RevistAleph**, Niterói, v.2, n.Especial, p.31-45, out. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/50007>. Acesso em: 06 dez. 2023.
- ARPEF. Programa bilíngue para surdos. Disponível em: http://www.arpef.org.br/met_fun.asp. Acesso em: 01 jun. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2016.
- BATISTA, E. C.; MATOS, L. A. L.; NASCIMENTO, A. B. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, tri III, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331008193_A_ENTREVISTA_COMO_TECNICA_DE_INVESTIGACAO_NA_PESQUISA_QUALITATIVA. Acesso em: 14 jan. 2024.
- BERNARDES, A. A atividade do professor interlocutor: unidade dialética entre atividade de ensino e atividade de estudo. In: COSTA, M. L. (Org.). **Educação de surdos: perspectivas teóricas e práticas**. São Paulo: Edusp, 2012. p.113-32.
- BEYER, H. O. O pioneirismo da escola Flamming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. **Educação Especial**, Santa Maria, n.25, p.09-23, jan. 2005. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a1.htm>. Acesso em: 17/03/2020.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Dados Qualitativos. In: BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p.147-202.
- BRASIL. **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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 05 fev. 2024.
- BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 8 jan. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, área de linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/ SEF. 1998.

CAETANO, P. F. **Discutindo a atuação do professor interlocutor de Libras a partir de um grupo de formação.** 2014. 124f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3162>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CAMARGO, D. A. F. A Didática nos cursos de formação de professores – um enfoque piagetiano. **ANDE**, São Paulo, v.5, n-9 p.43-6, 1985.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.** 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CASTRO, E. de; OLIVEIRA, U. T. V. de. A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa-interpretativa: um guia de análise processual. **Entretextos**, Londrina, v.22, n.3, p.25-45, 2022. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/46089/48619>. Acesso em: 14 jun. 2023.

CELANI, M. A. A. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M. **Aspectos da Linguística Aplicada.** Florianópolis: Insular, 2000. p.17-32.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é linguística aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Orgs.). **Linguística aplicada: da aplicação linguística à linguística transdisciplinar.** São Paulo: Educ, 1992. p.15-23.

CENCI, A. A retomada da defectologia na compreensão da teoria histórico-cultural de Vygotski. **Anais do GT20 - Psicologia da Educação**, p.1-14, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt20-3680.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2024.

CERNY, R. Z.; QUADROS, R. M. de; BARBOSA, H. Formação de professores de letras-libras: construindo um currículo. **e-Curriculum** (PUCSP), v.4, p.1-15, 2009.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education.** 5th ed. London: Routledge Falmer, 2000.

CICCONE, M. **Comunicação total: introdução, estratégias a pessoa surda.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, SP, n.116, p.245-262, jul. 2002.

DALBEN, A. Avaliação institucional na escola de educação básica: uma aproximação orientada pelos princípios da participação. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v.20, n.35, p.133-46, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4090>. Acesso em: 22 fev. 2024.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado.** Pessoa com surdez. Brasília, DF: SEESP / SEED / MEC, 2007.

DANTAS FRASER, M. T.; GONDIM, S. M. G. Da Fala do Outro ao Texto Negociado: Discussões sobre a Entrevista na Pesquisa Qualitativa. **Paidéia**, Universidade Federal da Bahia, v.14, n.28, p.139-52, 2004.

EISENHARDT, K. M. Building Theories from Case Study Research. **Academy of Management Review**, v.14, n.4, Oct. 1989. Disponível em: <https://journals.aom.org/doi/10.5465/amr.1989.4308385>. Acesso em: 14 jul. 2023.

FERNANDES, S. de F. **Educação bilíngue para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. 213f. Tese (Doutorado em Letras). Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/24287>. Acesso em: 05 jan. 2024.

FERNANDES, S. de F.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, Ed. Especial, n.2, p.51-69, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 dez. 2023.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente. In: BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. de L. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.47-76.

FIORIN, J. L. **Elementos de Análise do Discurso**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 1997.

FRASER, M. T. D; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.14, n.28, p.139-52, Ago. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004> . Acesso em: 10 jul. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970] 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 19ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. de A. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Vertentes**, São João del-Rei, n.29, p.28-37, jan./jun. 2007.

FREITAS, S. L.; COSTA, M. G. N. da; MIRANDA, F. A. de. Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v.6, n.16, p.85-98, 2014.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **Como facilitar a leitura**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **A leitura na escola**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

GAMA, A. S.; FIGUEIREDO, S. A. O Planejamento no Contexto Escolar. **Discursividade**, Campo Grande, MS, n.04, ago. 2009. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12736896/o-planejamento-no-contexto-escolar-web-revista-discursividade>. Acesso em: 03 jul. 2023.

GARRUTTI, E. A. Procedimentos de pesquisa na produção científica discente. 2007. 189f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Superior, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2969>. Acesso em: 03 fev. 2024.

GATTI, B. A. **Formação de professores: aspectos teóricos e práticos**. São Paulo: Atlas, 2016.

GAZI, Ö. Seguindo por essa linha de raciocínio: a entrevista semiestruturada favorece uma maior interação entre o pesquisador e o participante. **Análise & Resultados em Ensino**, v.27, n.4, p.835-45, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ara/a/n27p835-845/>. Acesso em: 04 jan. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. - São Paulo: Atlas, 2009.

GIORDANI, L. F. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In: LODI, A. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p.73-85.

GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O.; BERBERIAN, A. P. (Orgs.). **Surdez e Educação inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2012.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 2002.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.2, p.57-63, 1995.

GOMES, M. P. **Formação de Professores Bilíngues para a Educação de Surdos: fazeres, saberes e aprendizagens**. 2020. 243f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/52529/52529.PDF>. Acesso em: 10 jan. 2024.

GRANNIER, D. M. A jornada linguística do surdo: da creche à universidade. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p.199-216.

GRANNIER, D. M. Perspectivas na formação do professor de português como segunda língua. Comunicação apresentada no II Encontro Internacional de Português – Língua Estrangeira, set. 2000/USP. **Cadernos do Centro de Línguas**, v.4, USP, 2001.

GROSSI, G. P. Leitura e sustentabilidade. **Nova Escola**, São Paulo, SP, n.18, abr. 2013.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Universidade de Brasília, v.22, n.2, p.201-10, maio-ago. 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KARNOPP, L. B. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.) **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005. p.65-79.

KARNOPP, B. L.; KLEIN, M. Narrativas de Professoras Sobre a(s) Língua(s) na Educação de Surdos. **Educação e Realidade**, [online] v.32, n.2 p.63-78, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6650/3967>. Acesso em: 18 set. 2023.

KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.). **Cultura Surda na Contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. 1ª ed. Canoas: Editora da ULBRA, 2011.

KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. Concepções de leitura e escrita na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; DORZIAT, A.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. 1ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.125-33.

KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. C. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. (Orgs.). **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. 1ª ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2004. p.33-8.

KAUFMANN, J. C. **A entrevista compreensiva: um guia para a pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes, 2013.

KOZLOWSKI, L. A educação bilíngue-bicultural do surdo. In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Orgs.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2000. p.99-102.

LACERDA, C. B. F. de. **Intérprete de libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. 1ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Campinas, SP: **Cadernos Cedes**, v.26, n.69, p.163-84, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2016.

LACERDA, C. B. F. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. **Contrapontos**, Itajaí, v.5, n.3, p.353-67, 2005.

LACERDA, C. B. F. de. **A Criança Surda e a Língua de Sinais no Contexto de uma Sala de Aula de Alunos Ouvintes**. Relatório Parcial do Projeto de Pesquisa FAPESP Proc. n. 98/02861-1, 1999.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p.185-200.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: Coleção UAB – UFSCar. **Língua de Sinais Brasileira: uma introdução**. São Carlos: Departamento de Produção Gráfica da USFCar, 2011.

LACERDA, M. F. L. S.; ALFENAS, C. F.; CAMPOS, C. N. Terapia fotodinâmica associada ao tratamento endodôntico - revisão de literatura. **RFO**, v.19, n.1, p.115-20, 2014. Disponível em: http://revodontobvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-40122010000200020. Acesso em: 4 jan. 2024.

LEBEDEFF, T. B. O que lembram os surdos de sua escola: Discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Eds.). **A invenção da surdez II: Espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdo**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. p.47-62.

LEBEDEFF, T. B. Práticas de Letramento na Pré-escola de Surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, A.; LOPES, M. C. (Orgs.). **A Invenção da Surdez** - cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p.128-42.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LESSA, A. C. T.; FIDALGO, S. S. Formação prescrita e formação irrealizável de professores de línguas: alguns dilemas de uma escola inclusiva. In: TELLES, J. A. (Org.) **Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Pontes Editora, 2009. p.85-97.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté, SP: Cabral e Livraria Universitária, 2008.

LIMA, J. P.; POMPA ANTUNES, M. T.; RIBEIRO DE MENDONÇA NETO, O.; PELEIAS, I. R. Estudos de caso e sua aplicação: proposta de um esquema teórico para pesquisas no campo da contabilidade. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v.6, n.14, jan.-abr. 2012, p.127-44. Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, v.39, n.1, p.49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVNKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2023.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. 2004. 263f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LODI, A. C. B.; MOURA, M. C. Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.7, n.2, p.1-13, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316001022_Primeira_lingua_e_constituicao_do_sujeito_uma_transformacao_social. Acesso em: 14 fev. 2024.

LÜDKE, M. ANDRE, M. E. D. A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8ª ed. São Paulo: EPU, 2004. p.25-44.

MAGALHAES, M. C. C. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. de. (Orgs.). **Estudos Críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas**. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p.17-48.

MAGALHAES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: uma intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Orgs.) **Diálogos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010. p.20-40.

MAGALHAES, M. C. C. O Professor como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical Collaborative research: focus on meaning of collaboration and on mediational tools. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.10, n.3, p.773-97, 2010.

MAHER, J. Seeing Language in signs: the work of William C. Stokoe. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

MARCHESI, A. **Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MAROSTEGA, V. L. **Os currículos de formação de professores para surdos na UFSM: a educação especial como campo de saber (1962-2009)**. 2015. 174f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/PPGEDU. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4929>. São Leopoldo, 2015. Acesso em: 14 set. 2023.

MEADOW-ORLANDS, K. P.; SPENCER, P. E.; KOESTER, L. S. **The world of deaf infants: A longitudinal study**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

MENDES, E. G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.). **GTemas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES-PROESP, 2008. p.92-122.

MENEZES, J. M. F. de. Dossiê REDEMOMO: história e memória da educação na Bahia. **Metáfora Educacional** (online), Feira de Santana – BA, n.12, p.01-33, jan.-jun. 2012. Disponível em: http://www.valdeci.bio.br/pdf/n12_2012/menezes_dossie_memoria.pdf. Acesso em: 04 out. 2023.

MEREDITH, J.; Building Operations Management Theory Through Case and Field Research. **Journal of Operations Management**, v.16, p.441-54, 1998.

MERRIAM, S. B. **Case Study Research in Education: A Qualitative Approach**. Jossey-Bass, San Francisco, 1988.

- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MINAYO, M. C. S. A complexa dinâmica da divulgação científica: o caso da Revista Ciência & Saúde Coletiva. **RECIIS** - Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde (Edição em Português. Online) , v.1, p.35-43, 2007.
- MIZUKAMI, M. das G. N. Casos de Ensino e aprendizagem da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. de (Orgs.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p.139-62.
- MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de Línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- MUTTÃO, M. D. R. **Formação de professores para a educação de surdos: Revisão Sistemática de pesquisas de pós-graduação**. 2017. 136f. Dissertação (Mestrado em Ciências, Área Educação). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-24042017-105950/>. Acesso em: 18 dez. 2023.
- NASCIMENTO, M. G. C. A.; SILVA, Y. R. O. C. Os desafios do trabalho docente no âmbito da educação de surdos e suas implicações em projetos de formação inicial. **Espaço** (Rio de Janeiro, 1990), v.35, p.51-66, 2011.
- NININ, M. O. G. **Da pergunta como um ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para a expansão dialógica**. Uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cadernos CEDES**, v.26, n.69, p.205–29, maio 2006.
- PEREIRA, M. C. da C. Ensino/aprendizagem da leitura em Língua Portuguesa para/por adolescentes surdos. **ReVEL**, edição especial n.15, 2018. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/995acc1cf9f66f3858c406c9eed43dc5.pdf>. Acesso em: 28 maio 2022.
- PEREIRA, M. C. da C. Reflexões sobre a aquisição da escrita da língua portuguesa por criança surda usuária da Língua Brasileira de Sinais. **Espaço**, Rio de Janeiro, nº 43, p.236-261, jan.-jun. 2015.

PEREIRA, M. C. da C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial, n.2, p.143-57, 2014, Editora UFPR.

PEREIRA, M. C. da C. A constituição de sentidos na leitura e na escrita por alunos surdos. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Marins, 2010. p.325-32.

PEREIRA, M. C. da C. Revendo concepções de ensino da Língua Portuguesa escrita para surdos. **Ensino: Aprendizagem da Escrita**, São Paulo, v.13, n.1, p.87-94, 2005.

PEREIRA, M. C. da C. Formação de Profissionais na área da surdez na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Seminário Surdez: Desafios para o próximo milênio**, 2000, Rio de Janeiro. Anais do Seminário Surdez: Desafios para o próximo milênio, 2000. v. único. p.128-132.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERLIN, G. T. T. **Histórias de vida surda: identidades em questão**. 1998, 93f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis**, v.3, n.3/4, p.5-24, 2005/2006.

QUADROS, R. M. de. **Língua de herança: língua brasileira de sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, R. M. de. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulalia (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

QUADROS, R. M. de. (Org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. 2ª ed. Brasília: MEC - Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, 2004. v.1.

QUADROS, R. M. de. Situando as diferenças implicadas na educação de Surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.5, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1246>. Acesso em: 27 fev. 2024

QUADROS, R. M. de. O contexto escolar do aluno surdo e o papel das línguas. **Espaço**, 1998. (Citado dessa forma pela própria autora, em parceria com Schimiedt, Brasília: MEC, 2006, na obra *Ideias para ensinar português para alunos surdos*)

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

QUADROS, R. M. de; CERNY, R. Z.; PEREIRA, A. T. C. Inclusão de surdos no ensino superior por meio do uso da tecnologia. In: QUADROS, R. M. de. (Org.). **Estudos Surdos III**. 1ª ed. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2008. p.32-57.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RIOS, T. A. **Comprender e ensinar – por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

RIZZINI, M. L. T. M.; RIZZINI, I.; TRAJBER, R.; GARCIA, R. A. **Manual de entrevista: a experiência do CEATS em projetos com jovens de baixa renda**. São Paulo: Cortez, 1999.

ROCHA, M. L. da. Inclusão ou Exclusão? Produção de Subjetividade nas Práticas de Formação. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.13, n.3, p.477-84, jul./set. 2008.

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

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. 1ª ed. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SÁ, N. R. L. de. **Educação de surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói: EDUFF, 1999.

SÁ, N. R. L. de; SÁ, N. P. **Escolas bilíngues de surdos: por que não?**. 1ª ed. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2015.

SALLES, H. M. M. L. A.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. A. P. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**. Caminhos para a prática pedagógica. Brasília, DF: MEC, 2004. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos)

SÁNCHEZ, C. **La increíble y triste historia de la sordera**. Merida, Venezuela: CEPROSORD, 1990.

SANTOS, L. F. dos; LACERDA, C. B. F. de. Depoimento de uma instrutora surda: formação e atuação em uma escola inclusiva e bilíngue. In: **IX Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores - a articulação dos saberes na sociedade atual: o papel do educador e sua formação**, 2007, Águas de Lindóia.

SÃO PAULO, SP. **Política de Educação Especial do Estado de São Paulo**. SEESP, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2024.

SÃO PAULO, SP. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais**. São Paulo: SME / COPED, 2019.

SARMENTO, M. J. **O estudo de caso etnográfico em educação**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

SCHUBERT, S. E. de M. **Limites e possibilidades da educação bilíngue para surdos no contexto das políticas de inclusão (1990-2017): implicações à formação de professores**. 2017. 389f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, PR, 2017.

SCHELP, P. P. **Práticas de letramento de alunos surdos em contexto de escola inclusiva**. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2008.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.77-92.

SEIMETZ-RODRIGUES, C.; SOUZA, A. C. Análise de “ideias para ensinar português para alunos surdos”. Como fica o ensino da leitura? **Linguagem Arena**, Porto, v.10, p.9-22, 2019. Disponível em:

<https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/%20article/view/6507/>. Acesso em: 27, fev. 2024.

SILVA, D. N. H.; ABREU, F. S. D. de. Desenvolvimento, linguagem e surdez: contribuições teóricas à luz dos estudos de L. S. Vigotski. In: SILVA, R. H. R. da; SACARDO, M. S.; DÉA, V. H. S. D. (Orgs.). **Educação especial e inclusão: pesquisas do centro oeste brasileiro**. 1ª ed. Goiânia: Goiânia Gráfica, UFG, 2018. p.55-74.

SILVA, F. R. V. da. 2014. **Formação continuada de professores para o atendimento educacional bilíngue de alunos surdos: estudo de caso**. 2014. 107f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2014. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/junho2016/ed_especial_dissertacoes/dissertacao_flavia_regina_valente_silva.pdf. Acesso em: 08 jun. 2023.

SILVA, Y. R. O. C. Estudo comparativo de programas de formação de professores para a escolarização de surdos (Brasil - França). **Pensares em Revista**, n.12, p.30-55, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/35200/24955>. Acesso em: 02 fev. 2024.

SILVA, Y. R. O. C. A formação de professores e o curso bilíngue de Pedagogia do INES. **VIII Congresso Internacional e XIV Seminário Nacional do INES**, Múltiplos Atores e Saberes na Educação de Surdos. Rio de Janeiro, 2009.

SKLIAR, C. B. As diferenças e as pessoas surdas. Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Fórum**, v.35; n.6, p.17-24, 2017.

SKLIAR, C. B. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: Interfaces entre a Pedagogia e a Linguística**. Porto Alegre: Mediação, v.6, 2016.

SKLIAR, C. B. Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. **Educacion y Pedagogía**, v.17, p.09-22, 2005.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e Exclusão**. Porto Alegre: Mediação, [1997] 2004. p.95-107.

SKLIAR, C. B. La invención y la exclusión de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, v.10, n.22, p.34-40, 2000.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, v.24, n.1, p.15-32, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373/33644>. Acesso em: 08 dez. 2023.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, v.3, 1998.

SKLIAR, C. B. Uma análise preliminar das variáveis que intervém no projeto de educação bilíngue para surdos. **Espaço**, Rio de Janeiro, v.4, n.6, p.49-57, 1997.

SOARES, R. da S. **Educação bilíngue de surdos**: desafios para a formação de professores, 2013. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27062013-152059/pt-br.php>. Acesso em: 08 jun. 2023.

SOUZA, A. **Necessidades Formativas do professor regente no atendimento ao aluno surdo em salas regulares**. 2021. 107p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021. Disponível em <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/46230>. Acesso em: 14 out. 2023.

SOUZA, S. M. de. Apontamentos sobre a formação de professores bilíngues para educação de surdos em língua de sinais. 2012. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, SP, 2012. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/871938>. Acesso em: 10 jan. 2024.

STETSENKO, A. The transformative mind: expanding Vygotsky’s approach to development and education. New York, NY: Cambridge University Press, 2017.

SVARTHOLM, K. Aquisição de segunda língua por surdos. **Espaço**, Informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n.9, p.38-45, junho 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13^a ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRENCH, M. C. B. **A criança surda e a linguagem no contexto escolar**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1995.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky, uma síntese**. Trad. Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VASCONCELLOS, C. dos S. Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. **Cadernos Pedagógicos do Libertad-1**. 7^a ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, i. P. A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: Novos marcos para a educação de qualidade. **Retratos da Escola**, Brasília, v.3, n.4, p.163-71, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso: 16 jan. 2024.

VIGOTSKY, L. S. **A transformação socialista do homem**. Disponível em: Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acesso em: 8 maio 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, [1930] 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. e Introd. Alexander Luria. São Paulo: Martins Fontes, [1930] 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, [1930] 1989.

VYGOTSKY, L. S. [1930] 1987. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de la defectologia**. In: Obras completas. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, [1924] 1997.

VYGOTSKI, L, S. **Obras escogidas: fundamentos de defectología**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

Entrevista PDIL-1 (Transcrição)

1) Como você avaliou sua formação no curso de Língua Portuguesa para os estudantes surdos?

Pesquisadora - Boa tarde professora, tudo bem? Boa tarde. Então, eh eu queria saber durante seu processo, né, De formação como que você avaliou formação nas capacitações de língua portuguesa para os estudantes surdos.?

PDIL-1: Eu avalio minha formação como muito produtiva no sentido de fazer eu refletir sobre a minha prática na sala de aula, sobre o estudante e aprendi sobre quais as estratégias e intervenções que vão fazer mais sentido pra eles e eu penso que a minha prática mudou muito a partir desse curso, a partir do contato com as leituras, contato com as experiências da formadora e das colegas de trabalho.

Pesquisadora - Ah, legal. A sua prática mudou em que sentido? Dá um exemplo pra mim. Uma coisa que que você acha que a sua prática mudou.

PDIL-1: Sim, nossa, mudou muita coisa, mas eu vou falar só um assim que eu percebo que é bem relevante, que é no sentido da gente trabalhar com os estudantes os conhecimentos prévios. Eu não tinha essa percepção. A diferença linguística, o contato com a língua de sinais favorece com que os estudantes surdos tenham acesso aos conhecimentos prévios que muitas vezes eles chegam na escola sem possuir. Então, a gente vai trabalhar um tema, um texto e precisa explorar por meio de imagens, por meio de conversas, debates toda essa temática antes de entrar nas atividades. Então, o trabalho com os conhecimentos prévios, né?!! Que é o conhecimento de texto, conhecimento de língua, conhecimento de mundo, foi fundamental pra eu perceber como que o surdo aprendia melhor

Pesquisadora - E esse conhecimento você não tinha antes do processo de formação?

PDIL-1: Não, não tinha não antes do processo de formação.

Pesquisadora - Tá, e esses conhecimentos de mundo que você tá dizendo que trabalha com os alunos na escola, você acha que resgatar esses conhecimentos tem alguma diferença para o processo de aprendizagem das crianças surdas?

PDIL-1: Sim, eu senti que a diferença é gritante, principalmente quando eu compreendi que a leitura faz a gente movimentar esses conhecimentos no caso dos surdos, a leitura é distante da, da compreensão fonética, né!? Claro, pelo fato deles serem surdos. Então, eles fazem toda aquela rota visual, aquela rota lexical, né? Eles vão se apropriando dos termos, por meio da leitura e a gente também quando lê movimenta esses conhecimentos prévios, mesmo tendo o apoio da fonética e eles precisam muito mais desses conhecimentos prévios poder entender e pra aquela leitura fazer sentido pra eles. Então, a formação fez muita diferença sim.

Pesquisadora - OK. Brigada, professora

2) Descreva um momento da formação, com exemplo, em que você considera que houve transformação.

Pesquisadora - Agora vamos para a questão número dois, descreva o momento da formação com um exemplo em que você, professora, considera que houve uma transformação na sua prática?

PDIL-1: Os momentos que eu gostei bastante foram os momentos de leitura de textos, que também a formação propiciou contato com textos que antes eu não tinha acesso. Então, a literatura do Brasil, as pesquisas na área de educação de surdos do Brasil e de outros países fizeram abrir o meu olhar assim na, na percepção do

que estava sendo já realizado e do que as pesquisas apontavam na educação dos surdos.

Pesquisadora - E esses textos que a senhora tá falando ehh, eles tiveram alguma influência na sua prática depois? Me explica?

PDIL-1: Sim, tiveram uma influência gritante porque muitos desses textos tratavam de projetos já encaminhados de ensino de língua portuguesa pra surdos. Então eu pude beber dessa fonte, né? Conhecer estratégias, conhecer práticas de outros lugares, oficinas de língua portuguesa.

Pesquisadora- Dá, dá um exemplo pra mim? de uma prática que você conheceu num texto, trazido na formação, que você não conhecia.

PDIL-1: Sim. Éhh por exemplo, o trabalho com oficinas de língua portuguesa que se aproxima muito do que a gente realiza aqui na escola, né trabalho com gêneros textuais por exemplo. Então, eu acho que pesquisas que apontavam a relevância desse tipo de trabalho, contribuíram muito pra, pra prática em sala de aula.

Pesquisadora -Tá, então, você leu na pesquisa o trabalho com gêneros textuais e você chegou a discutir essa pesquisa na formação?

PDIL-1: Isso, e aí essa, essas pesquisas eram discutidas em grupo, né?! Comigo, com as outras colegas de trabalho, com a formadora, com todos os profissionais envolvidos lá no âmbito da escola e essas discussões que favoreciam o nosso olhar pra nossa prática.

Pesquisadora - E aí depois você voltava, e em que momento você conseguia trazer esses, essas descobertas pra sua prática? Era no momento de planejamento? Tinha um momento de planejamento ou era de você, fazer de alguma outra forma?

PDIL-1: Sim, principalmente nas discussões com o grupo da escola, com o grupo de professores, profissionais envolvidos e depois no momento do planejamento, aquele desejo, né? Aquela vontade de colocar em prática o que a gente tava estudando no nos textos.

Pesquisadora -Ah, legal. Brigada

3)Qual o papel da formadora no questionamento das suas práticas.

Pesquisadora - Mais uma questão professora, eh qual é o papel da formadora no questionamento das suas práticas?

PDIL-1: Ah, pra mim foi um papel central, primeiro pela experiência e pelo, pela bagagem, né? Pela pelos conhecimentos da formadora que ah nossa, e o local onde eu trabalho poder proporcionar uma formadora com uma com uma formação, com experiência, com uma vivência dessa, e segundo pela postura dela de questionar os nossos objetivos com relação a nossas práticas eh rever conosco as estratégias que estávamos usando nos planos e trazer as leituras como eu já disse.

Pesquisadora - E antes da, desse processo de formação você conseguia fazer esses questionamentos sobre sua prática?

PDIL-1: Sobre a área da língua portuguesa como segunda língua pra surdos não, eu acho que o acesso aos materiais não era uma coisa tão democratizada quando comecei a trabalhar.

Pesquisadora- Então você considera que esses questionamentos fizeram diferença na sua prática?

PDIL-1 Com certeza, e eu observo os locais que eu trabalhava antes e que não tiveram oportunidade de ter formações dessa qualidade e outras cidades, em outras redes e que ainda não teve esse caminhar ee...

Pesquisadora - Dê um exemplo de um questionamento pra mim que a formadora fez, que te levou a refletir. Como você falou, né? Do objetivo, né? O objetivo que cê tava. Sim, trabalhando. Dê um exemplo pra mim.?

PDIL-1: É, por exemplo, eu apresentava uma atividade que eu havia feito a leitura e interpretação de texto com estudante e aí a formadora me questionou qual que era o objetivo da minha pergunta? Porque muitas vezes a gente pensa em algumas perguntas pra observar como que o estudante surdo entendeu aquele texto. Mas a gente só usa perguntas literais, aquela pergunta que a resposta já tá no texto. E aí ela me questionou sobre isso, será que as perguntas não estavam muito literais? Será que eu não poderia colocar outras perguntas pra fazer ele refletir, pra trazer os conhecimentos dele. Isso foi bem marcante pra mim, foi uma das situações.

Pesquisadora - E você acha que os questionamentos da, da formadora com você que fez você ter esse olhar? Isso influenciou na sua prática pra fazer outros questionamentos pro seu aluno?

PDIL-1: Sim, influenciou bastante, que agora eu já começo a, a pensar, né? Se o estudante ler o texto, que tipo de pergunta que eu posso fazer? As perguntas mais literais perguntas que façam ele pensar, as perguntas que ele tem que inferir o sentido do texto.

Pesquisadora - Então esse processo você não tinha antes? Me explica?

PDIL-1: Não tinha antes.

Pesquisadora - Então, ou seja, só pra gente encerrar, eh, questionando a sua prática passou a questionar de forma diferente o aluno, é isso?

PDIL-1: Isso, com a mediação da formadora e dos colegas de trabalho.

Pesquisadora - OK

4) De um exemplo de como era a sua pratica antes e depois da formação.

Pesquisadora - É professora, eh fala pra mim um exemplo de como era a sua prática antes e depois das formações.

PDIL-1: Antes das formações eu tinha uma concepção muito do das leituras que eu tinha acesso que era alguns documentos orientadores do Governo Federal, mas não tinha essa concepção ainda da importância da língua de sinais e da língua portuguesa como segunda língua no sentido de perceber como que o estudante surdo aprende mesmo.

Pesquisadora - Você não tinha acesso a essas leituras? Ou você não sabia aonde procurar?

PDIL-1: Bom, aonde eu trabalhava eu não tinha acesso. Talvez eu também não soubesse onde procurar, é verdade, enfim, eu não tenho nem por concepção do que que eu pensava naquela época, já faz um tempo. Mas assim, o que eu tinha acesso, eu achava que aquilo era a verdade absoluta e pronto acabou. Então, o que eu tinha acesso, por exemplo, documento orientador do que era o trabalho do AEE, que é o atendimento, profissional especializado na área da surdez lá é entendido que existe uma esfera que é pra trabalhar a libras e uma esfera pra trabalhar a língua portuguesa e no momento de se trabalhar a língua portuguesa não precisa se utilizar língua de sinais, o foco é na língua portuguesa, mas não ficava claro de que maneira é isso e e aí eu tinha, eu vivia nesse conflito, porque daí eu nas formações eu comecei a perceber que não, que as pesquisas indicavam que eu trabalho com segunda língua pra surdo precisava ser eh intermediado pela língua de sinais, a língua de sinais tinha que ser a base, e aí eu fui mudando as minhas práticas eh diante disso. Então eu trabalhava muita coisa voltada pro ainda pro reconhecimento

fonético, por meio de leitura labial, na rede que eu trabalhava, então, era um ensino de língua portuguesa pensado em trabalhar os, os resquícios auditivos ainda das crianças, trabalho com letras separadamente, principalmente vogais.

Pesquisadora - E aí depois da formação como sua prática ficou?

PDIL-1: depois da formação e o contato com os colegas do trabalho mais experientes também, né? Aí eu fui repensando essa prática e voltando a minha atenção trabalho com gêneros textuais, com textos que estão presentes na vida dos estudantes, né? Na sociedade, por meio da língua de sinais, como base e trabalhando a leitura da língua portuguesa. Então mudou bastante minha prática.

Pesquisadora - OK. E professora, só pra gente encerrar. Como você considera que é feito esse trabalho com a língua enquanto a função social? E esse trabalho que começou a ser feito então a partir desse processo, dessa construção, nesse grupo de formação mudou sua prática?

PDIL-1: Sim, eu acredito que sim, quando eu cheguei no ambiente, já tinha toda uma construção, a formação, já tinha na escola, né? Mas eu, eu pude me apropriar mais rápido, porque já tinha todo um trabalho pra eu, pra eu ler registrado, e os encontros com a formadora foram contribuindo, já tinha uma visão assim mais clara do que era a língua portuguesa com o símbolo da língua pra surdos. Então quando eu cheguei no ambiente esse conhecimento já estava presente, né! Na naquele contexto e depois nos momentos em que eu tive a oportunidade de participar da, da formação, eu fui aprimorando também e mudando minha prática.

Pesquisadora -OK, muito obrigada.

PDIL-1: Brigada

Entrevista PDIL-2 (Transcrição)

Pesquisadora: Olá professora, vamos começar a nossa entrevista ehh a gente, digo nós, vamos conversar um pouquinho sobre o seu processo, né! Aqui na escola! O seu processo de formação, desde que você chegou até o momento, como que você tem visto aí esse seu esse seu processo tá bom? Então vamos lá:

1) Como você avaliou sua formação no curso de capacitação em Língua Portuguesa para os estudantes surdos?

PDIL-2: Eu tenho visto o meu processo eh de formação eh num crescente né!?

Porque eh tenho aprendido muitas coisas tenho revisto tantas outras e isso faz toda a diferença na prática de um docente.

Pesquisadora: Muito bem, que legal. Então, professora, tem aprendido muitas coisas. Em que sentido cê fala? Você tem aprendido em que sentido?

PDIL-2: Eh uma vez que eu já havia trabalhado num período curto de tempo ensinando língua portuguesa pra surdos, mas não nessa perspectiva linguística, eh no sentido da língua materna deles ser uma língua de entrada, a língua de acesso para esse conhecimento né? Então isso tem me feito eh reavaliar a minha prática na forma como eu conduzo.

Pesquisadora: Entendi. E você acha que a as formações que você tem, tem tido aqui dentro desse projeto tem auxiliado essa reflexão, te ajudou a chegar nessa conclusão? Explica pra mim?

PDIL-2: Na verdade foram primordiais, eh se não fosse a formação que eu tenho recebido no projeto eh eu não chegaria as práticas que eu tenho hoje, porque são, são formações muito específicas e que você, eh, digo, se alguém não te dá essa formação você nem sabe que ela existe, porque são reflexões postas, a partir de resultado de outras, tantas reflexões. Então, não é um conhecimento que tá numa livreria, que tá, né, num acessível conhecimento, uma formação que é fruto de um né? De um grupo de estudos.

Pesquisadora: Que legal. Eh, e você professora formada em língua portuguesa também, não é professora?

PDIL-2: -Sim, sou professora formada em língua portuguesa.

Pesquisadora: É você já tinha atuado antes ensinando surdos?

PDIL-2: Já no meu no primeiro ano, eh, depois de formada eu tive a oportunidade de trabalhar numa escola no Rio de Janeiro no XXXX eh no período de um ano como professora de língua portuguesa com alunos surdos e a metodologia deles era comunicação total. Então, assim, a minha prática era bem diferente da que eu realizo hoje aqui, enquanto professora, docente numa escola em que tem um objetivo né? De, de ensinar português como segunda língua pra surdos.

2) Descreva um momento da formação, com exemplo, em que você considera que houve transformação.

Pesquisadora: -Segunda pergunta professora, eh descreva por favor né? O momento da sua formação né? Reflita sobre o momento aí da sua formação e nos dá um exemplo eh em que você considera que houve uma transformação pra você na sua prática?

PDIL-2: - Eh no ano de dois mil e vinte e dois a professora formadora, ela passou um artigo pra que nós pudéssemos ler, eh sobre o exercício da Bidocência ensino daa língua portuguesa pro surdo. Esse foi um marco divisório na minha prática porque eu percebi o quão importante é esse conhecimento estar acessível na língua materna do surdo apesar de ser uma segunda língua, né? Essa entrada, a porta de

acesso precisa ser a língua materna e o exercício da bidocência ela traz justamente essa ideia, né? De dois professores fluentes, eh em ambas as línguas, tanto a língua a ser ensinada quanto a quanto a língua a ser aprendida.

Pesquisadora - Ah que legal, então você acha que o aprendizado, as discussões que aconteceram favoreceram uma reflexão na sua prática/ Me fala com foi isso?

PDIL-2: Na verdade favoreceram e mudaram a minha prática. Hoje eu trabalho assim eh uma coisa, uma situação que antes dessa formação eu não conseguiria nem perceber a essa necessidade. Por exemplo ter um objetivo a ser atingido com a atividade, não é só dar qualquer atividade, é ter um objetivo para dar aquela determinada atividade.

Pesquisadora -Entendi. Eh e você, você considera então que houve um, um marco divisor aí na sua prática a partir do que você sabia com o que você discutiu no grupo?

PDIL-2: Exatamente. E, e as discussões do grupo favoreceram eh ajudaram, também isso favoreceram no sentido de mostrar o quanto o aluno surdo ele ganha em relação a, à forma como eu trabalhava antes. Então ele ganha muito mais agora com exercício da bidocência se eu separo um momento pra aula de libras e aula em português escrito. Esse movimento ele precisa tá junto, né? Ser, ser misturado, acontecer num mesmo movimento.

Pesquisadora -Seria como um intercâmbio das duas línguas? Fazendo, fazendo uma reflexão, né? Como seria isso?

PDIL-2: Seria uma transposição didática de uma língua pra outra, seria isso.

Pesquisadora - OK, brigada.

3)Qual o papel da formadora no questionamento das suas práticas.

Pesquisadora - A terceira pergunta, professora, eu queria que você me ajudasse, né? Respondendo qual o papel da formadora no questionamento das suas práticas?

PDIL-2: Eh, a formadora, ela me ajuda e me ajudou também com os seus questionamentos me redirecionando pruma reflexão que antes eu fazia somente para o meu aluno ouvinte. Então quando ela me questiona o objetivo da minha prática, organização do meu planejamento, Eh eu já detive esse conhecimento, no entanto eu não o aplicava e nem achava que aconteceria com o aluno surdo. Então hoje eu percebo que eu preciso ter também um planejamento, uma intervenção com objetivo, com finalidade com o aluno surdo também.

Pesquisadora - Ah entendi, então antes né! Das, dos questionamentos da formadora pra você, você fazia, mas você fazia com o ouvinte e não considerava que poderia fazer com surdo, é isso?

PDIL-2: Exatamente, não considerava esse processo de aprendizagem do surdo eh equivalente ao do ouvinte, que eles também aprendiam, só que necessitava de outras estratégias, intervenções.

Pesquisadora – e eh, esta, essas intervenções que você citou, que você costumava fazer, que você agora tá fazendo também com os surdos, dá um exemplo pra mim, de um dessas intervenções.

PDIL-2: Por exemplo, eh a questão do do, do próprio planejamento do pensar a aula com objetivos específicos a serem alcançados naquele momento. Então com meu aluno ouvinte eu já entrava em sala de aula munida desses objetivos, e com o meu aluno surdo não, eu fazia e registrava aquilo que tinha acontecido, eu não o conduzia nesse, na direção desse objetivo.

Pesquisadora - Entendi. Então, a partir das reflexões que foram feitas com você, o que houve com a sua prática? Digo sobre as intervenções também para os alunos surdos? Não é isso?

PDIL-2: Exatamente isso, e a prática mudou, neh.

Pesquisadora -Entendi. Eh essa, essa dinâmica da sala de aula então antes das formações e dos questionamentos da formadora como eram?

PDIL-2: Eram diferentes, eram eh é como se eu eh esperasse o processo do surdo acontecer mesmo se e eu não o conduzisse, não ajudasse. Há um objetivo hoje, hoje é diferente, é pensado para ele, e não para o ouvinte só.

Pesquisadora -Entendi. Obrigada.

4) De um exemplo de como era a sua pratica antes e depois da formação.

Pesquisadora- Mais uma pergunta professora. Eh dê um exemplo de como sua prática era antes e como a sua prática é agora depois das formações.

PDIL-2: Anteriormente as formações eh, eu utilizava muito a, a própria libras enquanto um elemento e um recurso visual pra minha prática. No entanto eu percebia que era restrito a libras eu não acrescentava, eh, outros materiais visuais, eu entendia que, eh, limitar ao uso só da língua de sinais já era o suficiente, eh que não ajudava, se não contribuía, não necessitava os outros recursos e hoje eu percebo que além da LIBRAS, eh, a utilização de imagens, imagens num contexto real, vídeos, discussões outros também contribuem muito, né? Para o enriquecimento dessa aprendizagem e dessa experiência.

Pesquisadora- Entendi. Então você está me dizendo que antes, né, você não fazia uso desses recursos e você fazia só pro ensino da LIBRAS. Isso. E hoje a partir das discussões, das formações você faz como mesmo?

PDIL-2: Hoje agente já entende o uso de recursos visuais e que eles também são importantes para o ensino da língua portuguesa, porque eles, eles ajudam, esses recursos, na construção do conhecimento, quê, porque ajudam a repertoriar esse meu aluno surdo eh no sentido também de proporcionar um, um aumento desse conhecimento de mundo.

Pesquisadora- Ok, mas como seria isso, me explica?

PDIL-2: Seria um, seria um momento de reflexão, para eles pensarem nos conhecimentos prévios deles, utilizando esses conhecimentos para o ensino do português, é isso, como bagagem até de repertório porque eh o movimento da escrita ela acontece mediante o que você tem pra falar. Então se você não tem conhecimento sobre um determinado tema você não vai ter o que dizer né? Então o esse alimento, esse repertório e o que a formadora, ela, ela bate muito nisso, de repertório, assim nesse movimento do planejamento já pensar, do levantamento desse conhecimento prévio, que, que o seu aluno sabe e traz alguma coisa, né? Ele conhece, ele tem uma experiência, ele tem uma vida pregressa. Então, assim, é fazer com que o aluno, ele consiga “linkar” o conhecimento de mundo que ele tem, com o conhecimento de língua, né, né? E que isso seja refletido na escrita da língua portuguesa.

Pesquisadora- Então professora eh você a partir das reflexões do grupo de formação, né, com a, as questões da formadora para o grupo perceberam o que? Digo em relação a esses conhecimentos prévios?

PDIL-2: Que o aluno não era como se dizia antigamente, né, uma tábua rasa. Não era. E na verdade eu percebi a ainda mais, eu percebi que ele também faz parte desse processo de aprendizagem né? Dele, ele precisa se interessar, ele precisa

participar e ele precisa desenvolver, eu não tenho como fazer com que ele se desenvolva se ele não faz parte desse processo da própria aprendizagem, dessa reflexão da própria aprendizagem, né dessa reflexão da própria aprendizagem.

Pesquisadora- OK, que legal.

5) Como era seu posicionamento e parceria com o Professor de Língua Portuguesa da turma antes das formações com relação a participação e elaboração das atividades e como isso ocorre depois das formações? Você julga que houve alguma mudança?

Pesquisadora- Mais uma pergunta, eh como era o seu posicionamento e parceria com o professor de língua portuguesa da turma? Antes das formações começarem com relação a participação, a elaboração das atividades e como eh isso ocorreu depois das formações. Você julga que teve alguma mudança?

PDIL-2: Na verdade teve mudanças eh, porque anteriormente essas formações eh eu eh eu não fazia contato com o professor de português e não tinha também eh acesso, eu não, não, não percebia como a minha prática poderia influenciar no conhecimento e na no planejamento desse professor de português. A partir das formações e das orientações bibliográficas dadas pela orientadora atualmente a minha prática ela traz muito pra próximo os docentes interlocutores que trabalham diretamente com os alunos surdos e dessa forma orientando eh planejando junto com as docentes interlocutoras eu percebo na prática que o meu trabalho e a minha parceria tem alcançado o professor de português. Visto que a partir da docente interlocutora começa a ser interpelado nas suas próprias práticas e essa mudança de postura em relação a um planejamento mais visual a uma aula mais acessível ele eh inicia né? Esse esse, esse processo de reflexão.

Pesquisadora-Então você, você acha que é importante essa parceria do professor da sala, ou dos professores da sala? Explica pra mim porque?

PDIL-2: Sim principalmente de língua portuguesa, com o docente interlocutor, que são importante, na verdade todos neh, Na verdade é fundamental, é uma condição para que haja sucesso na aprendizagem do aluno surdo.

Pesquisadora-Você acha que anteriormente as formações e as discussões dos grupos aqui na, na escola, você via essa importância? Digo sobre nessa parceria do professor com o docente, você já via isso?

PDIL-2: Não, na verdade eu não percebia a importância que tinha, antes de eu vir para esse projeto aqui, existiam algumas formações lá fora, mas essas formações elas não, não geravam consequências na prática na sala de aula. Aqui nesse projeto é diferente, tem consequência na prática da sala.

Pesquisadora-Entendi. Então, você acha que as formações que tem ocorrido, pelo projeto escola Bilíngue, tem influenciado na prática do PDI? Mas como?

PDIL-2: Sim, estas formações ajudam o docente interlocutor a interpelar o professor de português, a participar da construção da aula, e essas ajudam a gerar transformações lá na sala de aula, uma vez que esses docentes interlocutores também começam a refletir a sua prática com essas formações que acontecem, e começam a fazer perguntas para o professor na sala de aula e esse tem que pensar para responder também, daí mudam juntos.

Pesquisadora - Entendi.

PDIL-2: Então, é uma reflexão, vai gerando outra reflexão. Então, de uma ponta a outra você tem o docente interlocutor, o professor da sala do AEE e o professor de língua portuguesa, então uma reflexão gera a outra que vai gerando uma outra até

atingir uma prática específica conjunta e com sucesso na aprendizagem desse aluno surdo.

Pesquisadora -Legal, fala então pra mim uma parceria que você teve com o Professor da sala de aula que você julga que deu certo, que veio a partir de uma boa reflexão.

PDIL-2: Eh a partir do momento quando eh eu comecei a acompanhar a trazer os docentes interlocutores e os alunos surdos para esse atendimento reflexivo. Então assim o , o docente interlocutor na sala do AE ele começou a perceber as necessidades de aprendizagem desse aluno especificamente e aí em contrapartida ele solicitava essas mudanças ou adaptações ao professor de português Então essa dobradinha de também trazer o professor pra esse atendimento do aluno pra ele conseguir perceber quais seriam ali ou algumas necessidades e e reflexões são feitas essa necessidade de reflexão ela chega lá na ponta do professor e daí muda a adaptação da atividade pro aluno surdo muda porque se eu penso que na sala do do, do AEE tem acontecido um atendimento de bidocência não é um atendimento específico, só eu e o e o aluno surdo? Então esse docente interlocutor mais esses professores que realizam uma prática bidocente ali na sala de aula também, vão ter reflexões e apontamentos nesse processo da, da aprendizagem do aluno. E essas, essas reflexões elas não ficam restritas aqui ao atendimento. Elas reverberam pra sala de aula, e aí esse docente e as reflexões não ficam só no campo da discussão do grupo. Não. Elas vão pra prática de sala de aula. Na verdade, elas exigem uma prática nova a partir daquelas reflexões.

Pesquisadora- Dá um exemplo?

PDIL-2: um exemplo, vamos lá então. Eh os professores no início do ano eles foram eh orientados em HTC, a como seria uma aula mais visual, mais adaptada pro aluno surdo. Então, eles receberam essa formação, não só o professor de português, mas todos os que atuam na escola, porque essa orientação a formadora já traz desde o início das formações lá traz. Então, trouxemos exemplos de como seria, de como seria uma aula mais visual, com links acessíveis. E, e por um exemplo bem concreto: é o de uma aula de slide, eh, que tem o slide que é pra copiar e tem slide que não é pra copiar. Só que normalmente o que o professor faz? Ele dá essa orientação verbalmente, e os nossos professores hoje eles escrevem no próprio slide que é pra registrar o slide no caderno. Então o aluno surdo por exemplo ele não vai depender do intérprete; do docente interlocutor ouvir aquela informação que o professor deu oralmente e passar para ele anotar no caderno , isso foi uma discussão que o grupo fez com os professores, que algumas informações poderiam ser visuais para todos , não só para os surdos, então esses tipos de avisos já são visuais para todos.

Pesquisadora- ok, obrigada.

Entrevista PDIL-3 (Transcrição)

Pesquisadora: Tão bom dia professora, eh eu queria conversar com a senhora um pouquinho, né? E fazer umas perguntinhas, ok. Então vamos lá, como você professora avaliou sua formação, né? Que teve no curso de língua portuguesa para os estudantes surdos.

1) Como você avaliou sua formação no curso de capacitação em Língua Portuguesa para os estudantes surdos?

PDIL-3: Então, pra mim, né! É importante, bastante importante, eu tô aqui no projeto já dez anos, efetivamente, trabalhando aqui nesse projeto, e assim, a formação, as formações, elas são um diferencial no meu, na minha prática. Faz, faz bastante diferença.

Pesquisadora: Em que sentido, professora? Fazem diferença? Mas como assim?

PDIL-3: Reflectivo, digo reflexivo, quando eu vou preparar a atividade eu já, de alguma forma aquilo que eu tenho, que trago da formação aquilo fica gravado no meu consciente mesmo, é nem fica lá no inconsciente, mas no consciente também fica

então, na hora que eu vou preparar a minha atividade, eu já trago as formações, o que eu trago a teoria, que eu aprendi na formação e aí eu coloco em prática no, nas minhas nas atividades que eu vou ofertar pro meu aluno.

Pesquisadora: Entendi. Professora, então as formações que a senhora recebe, como influenciam nas suas propostas pedagógicas?

PDIL-3: Elas me fazem refletir no momento de elaboração, e não só quando eu estou planejando, mas também lá na sala de aula com o aluno e acontece uma situação diferente, porque as vezes a situação não é prevista, a aula é dinâmica, cada dia é uma coisa, nunca é uma mesmice e ali as vezes acontece alguma situação que eu percebo eu falo, nossa aqui cabe isso, aqui eu faria diferente, aqui aí eu dou uma sugestão pro professor, claro, se o P.R estiver aberto para, aí eu entro com a minha com a minha sugestão, que a minha sugestão foi, além da minha vivência, também fruto da reflexão do curso, do grupo, digo do grupo de formação aqui da escola com a professora formadora. Isso eu nem fazia antes.

Pesquisadora: OK, professora.

2) Descreva um momento da formação, com exemplo, em que você considera que houve transformação.

Pesquisadora: Professora, então por favor, descrevam o momento da formação com um exemplo em que você considera que houve transformação.

PDIL-3: Foram várias formações, mas assim, o os momentos que me deixaram mais marcado foi quando foi estudo de caso do aluno, vamos supor, teve lá atividade, o texto do aluno, aí a formadora pergunta, qual foi a sua intenção? Qual foi o seu objetivo? O que que você queria com isso? Aí a gente explica, no caso eu explicava que o que eu queria, qual que era o meu objetivo, qual era a intenção. Aí tem a a contra pergunta, ela falou assim: E você atingiu esse objetivo? Conseguiu? Então agora, na hora que eu vou planejar a minha atividade ou na hora que o aluno me traz a resposta daquilo que eu estou propondo, que eu estou querendo, na verdade, aí isso vem na minha cabeça, o que “Ela” perguntou, e vem: meu objetivo é esse!

eu alcancei? Tá dentro do esperado? O que que eu preciso fazer de diferente pra alcançar o objetivo proposto?

Pesquisadora- OK professora. Então eh, antes da formação quando a senhora não tinha essa formação, eu quero dizer, a senhora não pensava no objetivo antes de fazer atividade, para o aluno surdo?

PDIL-3: Até que eu pensava, mas não com era como agora, era uma atividade com um objetivo assim raso, e agora não, agora não é o objetivo raso, tem a a profundidade, tem o aprofundamento, sabe assim? Eu, hoje eu quero ir até que seja o suficiente só não! O aluno, ele pode mais? Pode, ele tem potencial para atender é mais do profundo que eu vou, eu vou na necessidade dele, do aluno, daí um ofereço mais, mais textos, mais imagens, mais daquilo que ele precisa para aprender, e isso veio com as com a formação.

Pesquisadora-OK, professora, obrigada

3)Qual o papel da formadora no questionamento das suas práticas.

Pesquisadora-Professora, qual o papel da formadora no questionamento das suas práticas?

PDIL-3: Olha, o papel dela, porque geralmente a gente vai pruma formação esperando a receita do bolo nas formações não acontece, ela não dá nada pronto. Essa receita do bolo não tá pronta e o papel dessa formadora, ela nos instiga a nós criarmos, a nossa estratégia pra gente chegar naquilo que a gente quer, e entender porque. Por que, que a gente tá fazendo o que tá fazendo e como a gente tá fazendo! Então, essa troca, essa formação é muito importante, esses questionamentos dela, porque não vem a, a, a receitinha do bolo pronta não, a gente constrói, é um conhecimento construído e o papel da formadora é exatamente esse, ela faz esse direcionamento que nos leva a refletir sobre a nossa prática e a partir de então rever a prática, com os questionamentos que ela faz.

Pesquisadora-OK. Professora, então eh, dá um exemplo de um questionamento da formadora que fez essa mudança na sua prática?

PDIL-3: um exemplo prático. Ah assim! Lembrar de pronto? Um! Porque são, são várias, né? Situações, assim, eu lembro de uma, de um de um caso que ficou bem, bem claro por causa justamente por causa da imagem. Foi discutido, até parece bobo, parece que é uma discussão boba, mas não é. É que teria que explicar pra criança o que era um ganso, no texto tinha o ganso. E aí foi falado do sinal do ganso, como se o ganso fosse um pato, mas qual a diferença do ganso e do pato? Falando assim, eu falando isso, dá a impressão que tem uma coisa boba, mas não é, porque às vezes você quer ensinar uma coisa pro ouvinte, você vai mostrar figura, esse é o ganso

a diferença do ganso e do pato é essa, mas aí pro surdo que é a questão do sinal, às vezes acontece vários sinais errados dependendo do contexto, porque significado é diferente. Então, eu lembro dessa formação onde foi discutido isso. A formadora usou-se a figura do Ganso pra disparar a discussão: será que tudo aquilo que eu fazendo o aluno tá entendendo? O aluno tá entendendo o que eu tô querendo passar pra eles, ficou claro, a informação ficou clara? Então, eu lembro muito bem dessa formação, entre outras, né? Mas essa talvez eu lembro dela porque foi a

primeira, foi nessa formação que eu comecei a pensar, quando eu vou preparar a atividade agora eu penso, será que isso que eu tô querendo mostrar pra ele vai ficar claro? Tá, tá nítido pra ele assim, ele vai entender que eu tô querendo falar, é deste assunto, é este o conceito? Então é como eu disse, parece um exemplo bobo, mas ele não é. Se você for olhar com mais atenção, você vai ver que às vezes você tá ensinando, você acha que o aluno tá pensando aquilo que você acha que é. Mas não expôs claramente e às vezes não teve entendimento. Então, essas formações, esse exemplo, eh deixa claro que nem sempre a gente atinge objetivo não, e nem é porque a gente não, não sabe, é porque a gente não tem o pensamento que o surdo tem, que é diferente do pensamento do ouvinte e a formação nos fez pensar, nos fez perceber isso.

Pesquisadora: OK professora. Então, uma das coisas dos questionamentos da formadora seriam pensar, procurar pensar com esse olhar voltado pro pensamento do surdo, é isso? Como o surdo pensa?

PDIL-3: Exatamente, é como o surdo pensa, é, é exatamente isso, e aqui no projeto a gente tem colegas surdos que trabalham conosco e muitas vezes eu preparo a atividade e eu vou lá pra mostrar pro meu colega surdo pra ver se ele entendeu, e aí ele me explica como que ele entendeu. Aí eu entendo como o surdo pensa, aí fica mais fácil pra mim, porque eu não sou surda, eu não penso como surdo.

Pesquisadora: E essa reflexão sobre o pensamento do estudante surdo, você conseguiu ampliar a partir do que?

PDIL-3: As formações foi uma base, foi sim, a partir das formações que eu comecei a, a pensar, a refletir. Então é um é uma formação de reflexão mesmo, pra você refletir na sua prática.

Pesquisadora: OK

4) De um exemplo de como era a sua pratica antes e depois da formação.

Pesquisadora: Professora dê um exemplo de como sua prática era antes das formações e depois das formações, como se está a sua prática?

PDIL-3: Eh na verdade quando eu entrei na escola eu já comecei uma formação mesmo antes de ter uma formação propriamente dita com a Professora Formadora Porque quando eu entrei era um ano que não estava tendo formação com ela. Então, como os colegas já tinham tido formações em anos anteriores, eu já fui percebendo as orientações de como trabalhar com surdo, coisa que eu não tinha na outra prefeitura, em outras duas prefeituras que eu trabalhei com como interlocutora docente com surdos mesmo em sala de aula que não era dessa realidade, eh nessas outras escolas tinham eles um docente interlocutor e isso já era acessibilidade e era um surdo só numa escola então eles não tinham os parceiros aos pares pra fazer a troca linguística eh não tinha uma comunidade. Enfim não tinha outras possibilidades era só aquele mundo então o trabalho como interlocutora docente ficava restrito aquilo que eu fazia com as experiências de ouvinte e de ensino de ouvinte, eu ensinava letras do alfabeto, eh era alfabetização mesmo, né? E, é quando chego na escola que tem formação com a Professora Formadora, e, ah quero dizer, antes eu fui, fiz a pós, né? Fui entendendo melhor, fui trazendo pra prática, mas ainda assim com após um desconhecimento da prática que eu aprendi aqui na escola, que é esse, esse letramento do surdo, né? Que é um caminho

diferente do ouvinte que é uma língua que ele aprende, porque muitas vezes eles vêm sem a língua de casa, então é um lugar, um espaço pra ter uma comunidade mesmo. Então, tanto que a escola e a formação trouxeram de, de conhecimento nisso, nesse assunto sobre o ensino propriamente dito ali com os alunos e em sala de aula, eu comecei a fazer um trabalho específico, né? Prós, pras crianças surdas, trabalhando textos, imagina, textos antes, eu trabalhei até parlenda, sem imaginar que não tinha sentido, né? Sê imagina não, sem pensar mesmo, que não tinha sentido, não era da cultura do surdo. Então tudo isso a gente faz, a gente fala, nossa é mesmo a gente reflete sobre a nossa prática o tempo todo na formação. Então os tipos de texto e a forma de trazer as informações de trabalhar pra gente saber de onde a gente vai sair, né? Então, tudo isso foi acontecendo assim e agora eu fico observando de como era antes e como é agora é muito diferente. Agora existe um trabalho para a criança surda

Que, que traz conhecimento pra ele, né? E até quando o conhecimento é muito pouco, tá aprendendo a língua, tá aprendendo, tem que aprender histórias, por isso que é importante, para repertoriar com histórias mesmo que seja em Libras pra trazer sinais, né? Pra eles entenderem outras situações que muitas vezes eles não têm contato em casa.

Pesquisadora: Legal, então Professora quando você chegou na escola as suas colegas que já tinham passado pela formação, primeiramente foram quem te ajudaram. É isso, né? E aí depois você foi inserida também no contexto da formação com a com a formadora e aí você passou a perceber a necessidade de se trabalhar os conhecimentos prévios, se trabalhar diversos tipos de texto, é isso professora?

PDIL-3: Isso, isso, e com muita imagem, né? Porque não necessariamente que porque eu estava sinalizando eles estariam aprendendo, né? Então a importância do, do visual, de trazer vídeos, eh imagens tudo isso é o tempo todo, né? Porque eles tão aprendendo a língua deles, a língua com que as que eles se eles se comunicam, então eh todas as etapas, né? De quando do letramento do conhecimento prévio,

prazer textos, repertoriar com imagens, fazer com que eles se expressem, pra gente perceber, né? Deles também, pra depois ir pra escrita e da escrita a gente começar a fazer as observações pontuais do que dá pra trabalhar, então com certeza teve bastante diferença as formações.

Pesquisadora: Então tudo isso que você falou antes você não tinha. Você não fazia?

PDIL-3: Não, não! Eu me esforçava em fazer com o máximo com que eu tinha aprendido na pós, mas a realidade mesmo, assim, em sala de aula, o que eu fui aprender que, que eu vejo resultados, é a confirmação mesmo é no contexto pela escola, de já ter formação antes deu chegar né? Então acredito que agora a qualquer momento quem entre na escola, já vai ser inserido nessas na formação mesmo sem ter estado lá.

Pesquisadora: E, você está há quanto tempo nesse contexto de formação?

PDIL-3: A formação nossa foi!! Acho que agora será o segundo ano? Não mas acho que é mais! Porque eu voltei pra interlocução em dois mil e vinte, daí veio a pandemia. Acho que vinte, vinte e um eu acho, que foi quando voltou a formação, não foi?

Pesquisadora: Dois mil e dezoito você já estava na escola?

PDIL-3: Eu estava como docente regente. Eu fiquei em dois mil e dezessete como interlocutora. Aí mudou a portaria eu voltei pra sala, pra terminar meu probatório aí em dois mil e vinte eu voltei pra interlocução.

Pesquisadora: OK tá bom, brigada professora

5) Como era seu posicionamento e parceria com o professor de Língua Portuguesa da turma, antes das formações começarem, com relação a participação na elaboração das atividades e como foi depois da formação? Você julga que houve mudanças?

Pesquisadora: Professora, como era o seu posicionamento e sua parceria com o professor de língua portuguesa ou com o professor regente da turma antes das formações com relação a sua participação e a sua elaboração nas atividades e como isso ocorre depois das formações. Você acha que houve alguma mudança?

PDIL-3: Sim. Com certeza. Porque antes da formação eu trabalhei em conjunto com a Professora regente, né? Que era sempre a pedagoga, porque eu trabalhei com anos iniciais nesses anos todos. E, mas era como se eu só interpretasse o que ela falava, eu não tinha muito envolvimento nas atividades, eu até preparava umas atividades próprias de libras, mas não tinha o encaixe do planejamento. Aí agora com formações e tudo mais, gente participa do planejamento com o professor. Então muda completamente porque as atividades de língua portuguesa estão sempre juntas. A gente sabe o que cada uma vai fazer, mas é uma parceria. A professora, a Professora é regente, quanto a interlocutora tem sempre que estar em sintonia porque as atividades dependem uma da outra né? A gente está fazendo junto com a criança. Ela está realmente inserida e as atividades que elas fazem os outros ouvintes fazem

alguns momentos que eles da turma vão pra outros textos, a gente, eu e os surdo aprofunda no texto de referência ali. Mas muda completamente, mudou completamente o meu trabalho.

Pesquisadora: Hoje você então tem uma participação no planejamento e na elaboração das atividades. Isso? E antes você antes das formações você não tinha esse conhecimento?

PDIL-3: Não, nessas outras escolas que eu trabalhei era simplesmente interpretado o que a professora falava. Não tinha. Não foi construído como atividades assim conjunto. Não sabia qual era essa necessidade, que os surdo ia aprender diferente do ouvinte, ele estava ali, ele estava observando tudo, ele ia aprendendo coisas da minha cabeça, era assim. Mas agora a gente vê a importância de ter o planejamento, pra ver que está trabalhando junto, que os colegas estão no mesmo tema, não na mesma atividade, mas o assunto é sempre o mesmo. Eh, e envolvente, né? Coloque na sala as imagens, que daí elas percebem que tanto elas, as alunas surdas, quanto os ouvintes procuram o mesmo local de apoio, né que a gente cola nas paredes, e aí a gente vê a inclusão, né? Acontecendo de verdade. É muito natural, ela começa a ser uma coisa espontânea

Pesquisadora: Então você hoje, você acha que tem um conhecimento maior pra participar desse planejamento juntamente com a professora?

PDIL-3: Sim agora eu sei da importância né, da importância de fazer o planejamento em conjunto. Mas porque assim, antes a gente não tinha orientação também. Agora se tem, tem os estudos, né? Tem a formação, tudo isso mostra que, é claro que tem que ter o planejamento em conjunto e as estratégias próprias, né? Pro ensino da língua portuguesa pros surdos.

Pesquisadora: Você se julga mais responsável hoje pela aprendizagem dessas crianças?

PDIL-3: Mais! Mas ainda aprendendo. Sinto-me bem mais responsável, mas não o suficiente porque é sempre um novo desafio, né? A cada criança um novo desafio. Então em construção ainda, mas mais responsável do que antes.

Pesquisadora: Legal. Então você de você acha que o Planejamento entre o docente e interlocutor e o Professor regente de sala, ele dá um resultado melhor na aprendizagem da criança? Porquê?

PDIL-3: Sim, com certeza. Com certeza. A, as crianças sabem que são duas professoras na sala não tem a separação. Então tem a docente interlocutora, mas que também é professora que está ali agregando o tempo todo, está vindo junto, perguntando. Isso é importante pra elas, né? Porque elas estão realmente inseridas na turma.

Pesquisadora: Então é uma parceria, você e a professora?

PDIL-3: Sim, com certeza. Com certeza ela sempre vem, questiona, pergunta das atividades, aí as crianças, elas terminam as atividades, eu peço, vai lá, mostra pra professora, pra ver se tá certo, então tem toda essa parceria mesmo.

Pesquisadora: Legal. Brigada professora.

Entrevista PDIL-4 (Transcrição)

1) Como que você avaliou esse seu processo de formação na escola, digo nas capacitações de língua portuguesa para os estudantes surdos que acontecem aqui na escola.

Pesquisadora: Boa tarde professora, tudo bem? Então vamos começar a sua entrevista. Eh são só algumas perguntas sobre a sua formação, né? Aqui na escola e a primeira seria como você avaliou a sua formação no curso de no curso de capacitação língua portuguesa para estudantes surdos, sua formação, como você avaliou?

PDIL-4: Em questão da educação pra surdos, aqui foi a minha primeira experiência em tudo, né? Tanto quanto o projeto mesmo em si. Porque eu tinha acabado de sair da faculdade, tinha acabado de fazer o curso e a minha especialização. Então, pra mim foi tudo muito novo. Eu não tinha noção da alfabetização nem do ouvinte, e né, né? Aquela coisa regrada de fazer frase e tudo mais. Pra mim foi tudo muito diferente do que habitualmente a gente conhece e vê. E foi interessante pra gente, pra mim, poder perceber que sim, capacidade existe, né ,num é aquela coisa que não conseguem aprender, só porque é um aluno que tem a questão da necessidade por conta da falta de audição e tudo mais, tadinho não pode não, ele pode sim, ele consegue e ele faz.

Pesquisadora: Aí você tá me dizendo professora que a, a formação foi boa pra você no sentido de entender que então surdo consegue aprender? Isso você essa noção você veio ter com as formações?

PDIL-4: Eu vim confirmar. Eu tinha pouco conhecimento, mas de vivência mesmo, não, porque eu cheguei a ter uma vivência pouca, fora da escola, com surdos, mas essa parte, né? Da estrutura de ter uma gramática exata, de ver como é que eles desenvolvem fui conhecer aqui na escola. Quando eu comecei a gente não tinha formação que a gente tem hoje, né? Eu era volante das meninas, então assim, a parte da formação de língua portuguesa eu não tinha noção porque eu pegava as aulas de arte e educação física, então essa parte da sequência eu tava conhecendo porque as meninas, docentes, tavam me apresentando pra me inserir, né? Pra eu conhecer o projeto, mas eu, eu vejo a necessidade sim da né, hoje, da gente manter essas formações porquê quando quando as formações eh.

Pesquisadora: Quando você começou a participar das capacitações de língua portuguesa pra surdos na escola?

PDIL-4: Realmente foi na segunda vez, que vim pra escola, porque eu comecei na escola em dois mil e dezesseis, fiquei dois mil e dezessete e voltei agora em dois mil e vinte e um, e foi quando a gente começou a voltar a ter formação mas sistematicamente que daí eu consigo ter uma noção maior do que era antes , da pra ver até quando eu voltei, como que a gente já tava com esse olhar mesmo pra inserir o aluno na aquisição da segunda língua, mais, mais sistemático assim, né? Mais sistematicamente pode ser considerado então que a formação eh tá sendo boa ou não.

Pesquisadora: E tá sendo boa pra você?

PDIL-4: Sim, eu considero a formação boa sim porque a minha base, né? Minha base quanto professora está dentro da pedagogia, eu tenho a minha especialização

que eu fiz também pra educação de surdos, mas é com a formação que a gente consegue ir além, porque o olhar de alguém que está dentro da língua portuguesa, então isso só vai agregando conhecimentos pra gente, pra gente poder também formar assim a nossa prática com o aluno dentro da sala de aula.

Pesquisadora: Que legal.

PDIL-4: Eu acho positivo.

Pesquisadora :Legal, professora, então, fala, dá um exemplo pra mim de algo que você viu na formação e que você depois usou na sua prática, que você não sabia antes e depois você usou na sua prática?

PDIL-4: E eu acredito que o principal realmente é o objetivo na, na, na, pra gente estruturar, né? Uma atividade que a gente quer fazer com o aluno e o reforço que é uma coisa que eu acredito também que a gente só aprende lendo se a gente ler. Então isso é uma coisa que eu tento reforçar ainda mais com os alunos. Tem alunos que tem a necessidade de adaptação, de alguma coisa ou outra sim, mas não tirar deles toda a estrutura do texto, o formato do texto, de apresentar a eles o texto, porque assim ó, a gente pode trabalhar o recorte? Pode! Mas ele precisa conhecer o modelo, a estrutura do jeito que é, porque senão ele não vai saber porque que ele está escrevendo, ele não vai entender o qual vai ser a utilidade daquilo que ele está preparando, escrevendo.

Pesquisadora: Legal e isso você viu na formação?

PDIL-4: Sim, sistematicamente na formação. Essa utilização do texto todo real, sem fragmentação, para poder passar por aluno.

Pesquisadora: Você viu na formação?

PDIL-4: Sim porque o reforço da leitura é uma coisa que a gente, né? Vem trabalhando bastante com o aluno, então eh, eh, é interessante porque veio sim, veio mais sistemático esse conhecimento na formação

2) Descreva um momento da formação, com exemplo, em que você considera que houve transformação.

Pesquisadora: A segunda agora professora: Descreva um momento da formação com um exemplo em que você considera que houve transformação na a sua prática.

PDIL-4: Eh de fato pensar no objetivo da atividade, porque assim é uma coisa que eu sinto, o aluno em alguns momentos, ou praticamente todos, que tem a necessidade da escrita ele tem aquele bloqueio de achar que não vai conseguir escrever ou não querer escrever porque não sabe a palavra, aqui a gente tá construindo esse momento, né? Então assim, se eu estou trabalhando, por exemplo, a sequência é um texto de opinião, eh eu preciso estimular no aluno esse momento pra ele ter a questão do raciocínio, pra ele ter ah a base pra ele formular a opinião dele, não é colocar uma cópia do texto, uma cópia de frase do texto que a gente tá falando, porque eu não combina, não é isso o que eu quero, eu quero que ele consiga expressar a opinião dele. Então, você pensa no objetivo da atividade antes de fazer a atividade, é isso eu, eu pego o material, eu vejo o gênero que a gente vai trabalhar, a gente seleciona o texto e dali a gente vê, o que que eu quero que o meu aluno consiga? Eu quero que ele entenda, ah, estou trabalhando, a influência das redes sociais então ele não vai falar pra mim só que a rede social ele vai falar se ele

acha bom se ele não acha, o porquê, isso é fazer ele desenvolver a opinião dele, então eu penso no objetivo da atividade de maneira a poder explorar isso com o aluno.

Pesquisadora: OK

3) Qual o papel da formadora no questionamento das suas práticas.

Pesquisadora: Professora, qual é o papel da formadora no questionamento de suas práticas?

PDIL-4: De primeiro momento ela deixa a gente irritada de fato eh, porque assim, não é que a gente não quer, mas existe um espaço que é confortável, né? Então, às vezes um detalhe que você acha que não vai fazer diferença, no olhar do outro, pode sim, fazer né? Então, acaba que por mais que a gente fique irritada, traz pra mim, especificamente, traz, porque eu, traz reflexão. Traz reflexão, porque eu já sou uma pessoa que pensa assim, será que eu conseguirei? E às vezes eu acho que não, daí uma opinião já reformulada o que eu estou pensando, eu já cheguei a modificar a atividade, por causa da formação, depois que eu tenho um olhar assim de fora, né? De uma outra pessoa. Então sim, já fiquei irritada, já, mas considero positivo, considero que isso, os questionamentos, ajuda a acrescentar sim, e ajuda a agregar na prática.

Pesquisadora: Você acha que os questionamentos da formadora na sua prática agregam pra sua reflexão?

PDIL-4: Sim

Pesquisadora: Dá um exemplo pra mim de uma questão que você foi questionada e ampliou na sua prática depois. Você mudou.

PDIL-4: Aí agora! Deixa-me pensar. Se quiser pausar...

PDIL-4: Eh por exemplo num dos nossos encontros ela questionou porque que eu pedi pros alunos fazerem a cópia de uma frase? E de fato no momento foi a cópia pela cópia só pra eles perceberem que teve uma palavra modificada. Então agora se eu for pedir, né, uma atividade relacionada ou próxima do que ele já fez, eu vou trabalhar a diferença na estrutura de uma frase se teve sentido alterado, ou não né? Não deixei mais a cópia pela cópia. E de fato houve esse questionamento né? Por parte da formadora e na hora eu não tinha, não tinha uma justificativa pra dar do porquê da atividade, mas hoje se eu for formular alguma atividade no mesmo sentido eh não, não. Eu vou ter um objetivo pra tá trabalhando, não vai ficar só a cópia pela cópia.

Pesquisadora: Perfeito

4) De um exemplo de como era a sua pratica antes e depois da formação.

Pesquisadora: Professora, agora por favor me dê um exemplo de como era sua prática antes da formação, um exemplo de como era sua prática antes da formação e como você está fazendo agora.

PDIL-4: É antes eu ficava em cima de um único texto, um único material, né? E e dali dava sequência nas atividades que eu produzi. Hoje, com a questão das formações que a gente tá tendo, a gente tá ampliando. Ampliando, né? Eh esse movimento de colocar o aluno pra pesquisar outros materiais, outros textos dentro do gênero, né, e que a gente trabalha em sala pra não ficar só em um texto e outro

movimento também que eu tô conseguindo caminhar é de trazer outras leituras, né? Eu particularmente sou uma pessoa que gosto de ler, então, assim, já até emprestei um livro pro, pro aluno pra ele tá fazendo esse movimento de leitura em outros momentos e não só dentro da escola, dentro da sala de aula, dentro da aula de língua portuguesa, né? Então, a gente tá conseguindo trazer isso e aumentar o repertório, conhecimento, né? A questão imagética do aluno tudo porque a gente sabe, né, que só se aprende se tiver ali fazendo e lendo é só lendo.

Pesquisadora: Essa prática de leitura, essa cobrança da prática de leitura eh é também uma prática que você tá trazendo a partir das formações?

PDIL-4: Sim, porque a gente é incentivada, né? A colocar o aluno pra ler, porque só se aprende ler lendo, né? Só se aprende a ler lendo, né? Então, eu estou tentando passar isso também porque a gente sabe que a leitura ajuda no aumento de vocabulário, ajuda na expressão, entre outras coisas que são benéficas para o desenvolvimento do aluno.

Pesquisadora: Ok professora

5) Como era seu posicionamento e parceria com o professor de Língua Portuguesa da turma, antes das formações começarem, com relação a participação na elaboração das atividades e como foi depois da formação? Você julga que houve mudanças?

Pesquisadora: Professora, como era o seu posicionamento e parceria com o professor de língua portuguesa da turma antes das formações começarem. E com relação a sua participação, na elaboração de atividade, e como que ficou depois que as formações voltaram a ocorrer? Você acha que houve mudança?

PDIL-4: Sim, houve, Eh anteriormente a parceria ela não era eficaz, né? Como a gente gostaria que fosse, até porque eu não sou regente da disciplina, né? Eu não possuo todos os conhecimentos por conta da formação da disciplina, da Língua Portuguesa. Mas hoje, e também com a questão das formações esse conhecimento é fornecido, e houve sim uma mudança e, e tudo que a gente vai realizar em relação aos alunos surdos é passado até pelo aval do professor, tem parceria, ele vê, ele ajuda na seleção dos textos, ele acompanha a produção das atividades, ele acompanha o movimento que os alunos fazem. Então, assim, hoje a gente tem sim uma participação bastante efetiva na formação do aluno surdo também.

Pesquisadora: Então, você julga que a parceria, sua parceria com o professor de Língua Portuguesa, ela modificou? Quer dar um exemplo pra mim de parceria hoje que você considera que funciona?

PDIL-4: O, o acompanhar da atividade né? Junto ao professor, porque ele tem todo o material que a gente desenvolve, todas as atividades que a gente desenvolve é passada pelo conhecimento dele. Então, não faço nada sozinha né? Existe essa parceria, existe o olhar dele que é próprio da disciplina. Da Língua Portuguesa, ele consegue me ajudar, pontuar e falar assim, ah isso é mais interessante, pra esse aluno a gente pode caminhar de uma outra maneira aqui, e assim, ele também vê a necessidade, né? Quanto regente de Língua Portuguesa, aquilo que a gente pode tá levando pro aluno. Então, é uma parceria maravilhosa que a gente tem hoje.

Pesquisadora: E você acha que essa parceria como Professor de Língua Portuguesa, é favorável pra quem?

PDIL-4: Pró-aluno. Principalmente pro aluno. Eh tanto pra minha postura, né? Também por saber que eu tenho um suporte daquela disciplina que eu preciso, o principal favorecido é o aluno, a evolução dele. Mas a gente tem a parte da docência, também né? Eu não estou ali pra interpretar por interpretar, eu, eu me preocupo sim se ele tá entendendo, eu me preocupo, se ele conseguiu assimilar. Eu me preocupo se ele vai conseguir produzir, independente de quantidade, se ele conseguiu entender o contexto do que a gente está trabalhando, acho que é o mínimo que a gente faz. Então eu estou mais comprometida hoje com este estudantes, eu quero que eles percebam o quanto eles conseguem, né? Num num é só, ah, o ouvinte que consegue, não, eles são capazes tanto quanto.

Pesquisadora: OK. Professora brigada!

Entrevista PDIL-5 (Transcrição)

Pesquisadora :Boa tarde professora, tudo bem? Professora então nós vamos começar a nossa entrevista e eu vou começar perguntando pra você:

1) Como que você avaliou esse seu processo de formação na escola, digo nas capacitações de língua portuguesa para os estudantes surdos que acontecem aqui na escola.

PDIL-5: Olhem, a minha avaliação é que tem sido , é que eu tenho a experiência de antes da escola XXX que eu não tinha formação, tinha minha pós que era de ensino de libras pra surdos, na educação de libras, língua portuguesa pra surdos, mas muito diferente de agora , essas formações muito agregam muito, né. Quando eu cheguei aqui , na escola, foi diferente, porque antes não tinha uma referência e ainda tive a oportunidade de começar, de ter a troca com os professores, com a com orientadora e aí depois já no outro ano que eu já estava aqui, que começou a formação, que voltou a formação com a professora formadora.

Pesquisadora :Então professora você considera que essas reflexões que você passou a fazer com as formações trouxeram mudanças na sua prática em sala de aula?

PDIL-5: Sim, muitas, constantemente.

Pesquisadora- E é constantemente porquê?

PDIL-5: porque é a cada atividade a gente já fica pensando, mas o que que ela precisa pra aprender? O que que precisa pra fazer isso acontecer? Então todas as orientações da formação muda muito nossa visão e é constantemente dependendo da da da aprendizagem de cada criança. Agora eu já tô cheia de novos desafios que eu num sei o que vou fazer, eu ainda tô pensando como lidar no próximo bimestre, vai começar uma nova sequência com todos os apontamentos que Ela , que foram feitos na última formação que a professora fez , porque é um desafio que minhas alunas elas estão no início da aquisição, né , do processo. Elas tão agora começando a escrever, mas eu não posso ficar só pensando que é o começo, ah, e que elas tem que escrever, mas tem que começar e ponto, eh tenho que focar no interesse delas, assim e já direcionar aprendizagem pro que elas gostam e tem interesse.

Depois uma escrita já mais estruturada. Então são várias coisas que a gente tem que pensar antes, refletir, nas atividades que a gente vai fazendo, não é só ir fazendo, tem que pensar no objetivo.

Pesquisadora: Esse é um bom exemplo, é um bom exemplo que você trouxe.

Pesquisadora: eh você consegue se lembrar de alguma coisa que você viu na formação, que você aprendeu na formação e que você usou depois na sua prática?

PDIL-5: Ah, tudo, né? Tudo que a gente faz a gente vê na formação, por exemplo, na ,na leitura como é importante que eles, os alunos, leiam diariamente, não só o texto de referência, mas outras, outras histórias, outros textos e porque eles vão aprendendo e tudo que eles já aprendem, eles vão usando em outras situações e ampliando seus conhecimentos, então eu aprendi que eu preciso dar diferentes textos para eles ampliando a leitura e seus conhecimentos.

Pesquisadora: ok

2) Descreva um momento da formação, com exemplo, em que você considera que houve transformação.

Pesquisadora -Segunda pergunta professora: Descreva um momento da formação, com exemplo, em que você considera que houve transformação, uma mudança no seu modo de pensar e depois refletiu na sua prática?

PDIL-5: Hum , deixa-me pensar... logo que começou que eu lembro, é quando eu comecei na formação, eu vi que as atividades, que todas as atividades a gente tem que pensar qual o objetivo dela ,tudo que a gente vai fazer tem que pensar pra que que a gente está fazendo né, pra não ser atividade em vão , e fazer que essa atividade se torne interessante pra criança surda né. Fazer, que aquilo atinja, né! O seu aluno surdo, aluna surda. Tentar pensar como ele vai pensar, né? Que eu acho que é o mais difícil.

Pesquisadora- Então antes, antes de você participar da formação você não , não pensava no objetivo das atividades?

PDIL-5: É eu acho que até pensava, né? Porque é o que a gente precisa pensar nisso, mas depois eu passei é, a ter um olhar mais cuidadoso pra cada atividade, pra cada questão eh, é isso vai moldando melhor, né nosso pensamento! E depois a forma como a gente elabora a atividade como um todo.

Pesquisadora- Tá. Entendi. Então depois das formações você passou a pensar nisso? E você passou a pensar o que exatamente?

PDIL-5: pensar mais na, nas especificidades do surdo, pra poder fazer, elaborar a atividade, pra atingir algum objetivo, é isso!

Pesquisadora- tá bom.

PDIL-5: E é isso mesmo

Pesquisadora- Então está bom. Quer falar mais alguma coisa?

PDIL-5: Não eh, é engraçado porque assim por mais que a gente prepare uma atividade, e essa seja a mesma, do mesmo texto por exemplo, da mesma sequência didática. A gente em um ano seguinte quando muda o aluno a gente precisa rever as atividades, não dá pra fazer o mesmo objetivo, sempre tem que ter um novo olhar novo, porque é pela criança, né? E é como **aquela** criança vai aprender, então é de acordo com o seu aluno mesmo.

Pesquisadora- Então você quer dizer que o objetivo que você pensou pra uma atividade um ano não é o mesmo objetivo que você tem com a mesma atividade no outro ano porque a criança mudou é isso? Me explica.

PDIL-5: Isso. Isso porque vai do que a criança já sabe, do ponto de partida dela né! Eh isso depende do que o aluno, a aluna precisa. Então eu preciso adequar a atividade para o aluno, pois cada um é um.

Pesquisadora- Ah, tá bem, obrigada professora

3)Qual o papel da formadora no questionamento das suas práticas.

Pesquisadora - Professora, qual o papel da formadora no questionamento das suas práticas? A formadora teve um papel questionador da sua prática em sala de aula?

PDIL-5: Sim, muito. Nossa, esse ano principalmente.

Pesquisadora- Ok. Mas que tipo de questionamentos ela fazia?

PDIL-5: Então no primeiro bimestre, a professora questionava, né, o quão suficiente as atividades estavam sendo, naquela sequência para aquele aluno. Se não precisava fazer mais apontamentos, outras atividades mais específicas, criar outras formas de atingir o objetivo? Porque aquelas atividades não tava sendo suficiente. E é isso que me fez pensar muito quando, quando eu vejo outra pessoa olhando o trabalho, no caso a formadora, eu penso, porque pra mim às vezes eu tô olhando e não vejo um caminho. Eu falei assim: gente, pra onde que eu vou? Eu não consigo achar um caminho. As vezes parece que não tem uma luz, e aí quando ela fala né na nossa cabeça com as os palpites dela né? Os estudos dela, né? O que ela tem pra gente, o que tem pra acrescentar, daí parece que a gente começa a enxergar possibilidades. Então, no primeiro bimestre mesmo, ela fez apontamentos muito interessantes assim que, que eu fiquei chaquoalhada mesmo. Daí eu falei: nossa eu preciso mudar, preciso rever isso aqui, pensar melhor pra conseguir atingir os objetivos mesmo, né?

Pesquisadora- Ah tá! Então os apontamentos dela são importantes?

PDIL-5: Os apontamentos dela são importantes sim

Pesquisadora- Então você está dizendo que quando ela te questiona algo muda? É isso?

PDIL-5: Isso.

Pesquisadora- Dá um exemplo pra mim que você lembra assim de algum questionamento dela que, que você achou importante e que fez você mudar ou repensar a sua prática?

PDIL-5: Ah a produção de texto da aluna. A aluna não conseguiu produzir muitas coisas, não escreveu muito. Então ela falou sobre atividade, né? O tanto que aquela atividade estava sendo interessante pra criança escrever, tentar escrever. Então eu acho que foi mais ali nas produção de textos da aluna e na revisão do texto o que eu tinha que ver, melhorar, por exemplo da terceira produção escrita da sequência, que era a produção individual sem apoio, o que eu tinha que fazer de intervenção pra ela melhorar? Para melhorar para a próxima produção. Ela perguntou isso, e me fez olhar para a necessidade da aluna, então acho que dessa, dessa vez foi bem isso, de me fazer ver que tem que sentar com a criança olhar a atividade, para o processo e rever as minhas intervenções com a aluna, melhorar, adequar, é isso.

Pesquisadora- Hum, mas como é isso? Rever suas intervenções?

PDIL-5: É pra fazer ficar mais próximo da realidade da aluna, sabe? De conseguir fazer com que ela avance na leitura e na escrita. Mas ainda está sendo um desafio pra mim, não vou dizer que já consegui ajudar ela avançar individualmente para fazer a produção.

Pesquisadora- Entendi! Quando ela questionou e você, você faz um processo de rever as suas intervenções, é isso? Me explica melhor

PDIL-5: Isso, pra ficar mais próximo da realidade da aluna. De conseguir fazer com que as crianças, com que as crianças escrevam mais. Eh, e não necessariamente só naquela etapa da produção da sequência didática, mas fazer com que escrevam

o tempo todo, criar desafios pra estimular leitura, escrita o tempo todo, com coisas que elas gostam, não só incentivar na hora da produção ali, mas a todo momento, estimular a ler e mostrar a importância de escrever, sabe? Então são muitas orientações dadas lá na formação que, que agregam bastante na prática, né!

OK, brigada.

4) De um exemplo de como era a sua prática antes e depois da formação.

Pesquisadora: Professora agora é a 4ª pergunta ok? Dê exemplo de como sua prática era antes das formações e depois das formações?

PDIL-5: Eh, na verdade quando eu entrei na escola Já começou uma formação mesmo antes de ter a formação propriamente dita com a professora formadora. Porque quando eu entrei era um ano que não estava tendo formação com ela. Então como as colegas já haviam tido formação em anos anteriores, as colegas sabiam, então eu já fui recebendo as orientações delas de como trabalhar com surdo, coisa que eu não tinha na outra prefeitura, em outras duas prefeituras que eu trabalhei, como docente interlocutora, com surdos mesmo em sala de aula, e que, que não era essa a realidade, nessas outras escolas tinham os docentes interlocutores e isso pra eles já era acessibilidade e era um surdo só numa escola. Então ele não tinha os parceiros, os pares pra fazer a troca linguística, eh, não tinha uma comunidade surda, e tinha outros alunos ouvintes só. Enfim não tinha outras possibilidades de trocas, era só o docente interlocutor, e aquele mundo era o trabalho como docente interlocutora, e ficava restrito aquilo. O que eu fazia, era tirado das experiências de ouvinte com ensino de ouvinte. Eu ensinava letras do alfabeto, era alfabetização, né? E, e quando cheguei na escola XXXX que tem a formação, nossa, foi diferente né. Queria quer dizer, que antes eu fui, fiz uma pós, né, antes de ir trabalhar na escola XXXX? Fiz, daí eu fui entendendo melhor, fui trazendo pra, pra prática, o que eu tinha visto na pós, mas ainda assim, mesmo com a após eu tinha um desconhecimento grande do processo de ensino para surdo. Mas com a formadora, a Professora XX, a prática eu aprendi, e foi estando na escola que entendi o que é esse letramento do surdo, né? Aprendi que é um caminho diferente do ouvinte, que é uma língua que ele vai aprender, porque muitas vezes eles vem sem nenhuma língua de casa, então é um lugar, um espaço pra, pra ter uma comunidade de conhecimento nisso, nesse assunto, sobre o ensino propriamente dito, foi ali com os alunos surdos e em sala de aula que começou, quero dizer, comecei a fazer um trabalho mais específico, né? Pros, pras crianças surdas aprenderem mesmo. Então, o tanto que a escola e a formação me trouxeram de conhecimento de trabalho, de trabalho com textos. Imagina! Textos! Antes eu trabalhava até parlenda. Sem imaginar, que não tinha, né? Sem imaginar não, sem pensar mesmo, que não tinha sentido, não era da cultura do surdo. Então por tudo isso a gente, a gente fala: nossa é mesmo, não faz sentido para os surdos a parlenda! A gente reflete sobre a nossa prática o tempo todo pra gente saber pra onde a gente não vai, né? Então tudo isso foi acontecendo assim e agora eu fico observando de como era antes e como sou agora, e é muito diferente, agora eu tenho um trabalho para criança surda, então é um trabalho diferente, com os diferentes tipos de texto, eh a forma de, de trazer as informações para eles e trabalhar mesmo, com o que traz realmente o conhecimento para eles, né? Saindo do que eles já têm, e até quando o conhecimento é muito pouco pra eles e ter que oferecer mais. Eles estão aprendendo a língua, então eu tenho que repertoriar com histórias, mesmo que seja

nas libras, pra trazer sinais, né? Pra eles entenderem outras situações do dia a dia, que muitas vezes eles não veem em casa.

Pesquisadora: Legal professora. Então, recapitulando, assim que você chegou na escola foram as professoras que já tinham passado pela formação, primeiramente que te ajudaram. É isso?

PDIL-5: Isso!

Pesquisadora: E aí depois você foi inserida também no contexto da formação com a formadora, certo?

PDIL-5: Sim

Pesquisadora: E foi aí você passou a perceber a necessidade de se trabalhar diferente. Mas como assim trabalhar diferente? Me explica

PDIL-5: Ah! Trabalhar primeiro os conhecimentos prévios, se trabalhar diversos tipos de texto, e isso, com muita imagem, né? Porque não necessariamente porque eu estava sinalizando eles estariam aprendendo, né! Então percebi a importância do visual, de trazer vídeos, eh imagens tudo isso e o tempo todo, né! Isso eu percebi com a formação. Porque eles tão aprendendo a língua deles, a língua com que as que eles se eles se comunicam, então são todas as etapas importantes, desde o começo, né! Do levantamento dos conhecimentos prévios, do letramento. Trazer os textos, repertoriar com imagens, fazer com que eles se expressem, pra gente perceber, o que eles entenderam, né! O que ficou do texto em libras pra eles, pra depois ir pra escrita, e, na escrita, depois a gente começar a fazer as observações pontuais nessa escrita. Antes eu até me esforçava em fazer o máximo com que eu tinha aprendido na pós, mas a realidade foi lá na escola XXXX em sala de aula e com as formações que eu fui aprender mesmo, e que hoje eu, eu vejo resultados. É a confirmação mesmo, que é no contexto de uma escola que já tinha passado pela formação antes de chegar que eu aprendi. Então acredito que agora a qualquer momento que alguém entre na escola já vai ser inserido nesses conhecimentos construídos na formação mesmo sem ter estado lá antes.

Pesquisadora: Legal. É você está há quanto tempo nesse contexto de formação?

PDIL-5: Nas formações?! Nossa, acho que agora será o terceiro ano? Não! acho que é mais, porque eu voltei pra interlocução em dois mil e vinte que veio a pandemia. Acho que vinte, eu acho que foi quando voltei.

Pesquisadora: Em dois mil e dezoito você já estava na escola, não?

PDIL-5: Eu estava como docente regente eu fiquei em dois mil e dezessete como docente interlocutora aí mudou a portaria eu precisei voltar pra sala, terminar meu período probatório como regente. Aí em dois mil e vinte eu voltei pra interlocução, então esse é o meu quarto ano consecutivo como docente interlocutora.

Pesquisadora: OK. Tá bom, brigada professora

5) Como era seu posicionamento e parceria com o professor de Língua Portuguesa da turma, antes das formações começarem, com relação a participação na elaboração das atividades e como foi depois da formação? Você julga que houve mudanças?

Pesquisadora: Professora, como era o seu posicionamento e parceria com o professor de língua portuguesa da turma antes das formações começarem e com

relação a sua participação e a elaboração das atividades e como ficou essa sua relação depois das formações? Você julga que houve mudanças?

PDIL-5: Então, eu posso falar eh a minha prática com alunos surdos se deu aqui nessa escola. Então antes disso eu não tinha. E eu já cheguei aqui com o grupo caminhando, né? E aí fluía, porque a parceria entre eu e a Professora regente da sala era assim uma perfeita conexão, tinha um respeito, porque as duas tinham formação. Então, a gente era orientada, a gente era mesmo, a fazer um trabalho de parceria. Daí o que aconteceu? Com a pandemia essas formações pararam e aí eu cheguei porque eu fiquei um ano durante a pandemia, eu tive que me afastar, aí quando eu retornei eu me deparei com uma professora que não tinha tido formação, ela não entendia o projeto, ela não entendia o meu papel na sala de aula, ela achava que eu estava na sala de aula apenas pra auxiliar o aluno surdo, ela não compreendia que eu, eu era uma parceira dela e isso foi muito difícil pra mim, eu entendi que foi desconfortável pra Professora regente, porque ela, ela entendia que eu tava ali pra observar o trabalho dela, que não é verdade isso, ela não, não me via como uma parceira, ela me via como uma opositora e aí quem acabou sendo prejudicado com isso foram os alunos? Porque quando na formação a formadora deixa claro pro Professor regente e pro docente interlocutor a necessidade desse entrosamento tanto que quando o professor já tem experiência com a educação do aluno surdo já tem de outros anos aluno surdo em sala, com formação que já recebeu, o trabalho flui tranquilamente porque é uma parceria sim, as atividades são feitas em conjunto, a Professora regente faz o, o trabalho assim principal, aí o docente interlocutor vem com a adaptação, dá sugestões, o Professor regente acata a sugestão do docente e é aquela parceria da bons resultados. Mas como eu percebi que durante a pandemia e logo após a pandemia, naquele ano de dois mil e vinte e um, como não aconteceram as formações, os professores não, não aconteceu, era professor novo que estava chegando, e não entendia, o projeto foi bastante prejudicado. E agora a gente tem retomado com as formações.

Pesquisadora: Entendi. Então, a senhora considera que no momento do projeto em que não houveram formações ficou mais difícil o trabalho, ficou mais difícil essa parceria com o Professor Regente?

PDIL-3: Foi claro, isso é muito claro, ficou porque o Professor regente, se ele não entende o projeto, ele não entende o posicionamento do docente interlocutor na sala de aula, a função, nem o posicionamento, a função do docente na sala de aula. Ele entende apenas que o docente é apenas um intérprete, e ele não é.

Pesquisadora: Tá. Professora, a senhora então com que é essas formações, esses grupos de estudo, de reflexão são muito são importantes para, para o projeto, pra continuidade do projeto pro sucesso da do projeto pra continuidade pra que se alcance assim resultados positivos é fundamental que se tenha formações, tanto pro docente quanto pro professor regente, extremamente importante.

Pesquisadora: OK professora, obrigada