



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens

Luciana Aparecida Guimarães de Freitas

**ABORDANDO O MATERIAL DIDÁTICO DE LIBRAS NA FORMAÇÃO DOCENTE
PARA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA DE SURDOS COM BASE NA PEDAGOGIA
PÓS-MÉTODO**

**Belo Horizonte
2023**

Luciana Aparecida Guimarães de Freitas

**ABORDANDO O MATERIAL DIDÁTICO DE LIBRAS NA FORMAÇÃO DOCENTE
PARA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE SURDOS COM BASE NA PEDAGOGIA
PÓS-MÉTODO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) como requisito para a obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens.

Área de concentração: Tecnologias e Processos Discursivos

Linha de pesquisa: III - Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

Orientador: Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva

**Belo Horizonte
2023**

Freitas, Luciana Aparecida Guimarães de.
F866a Abordando o material didático de libras na formação docente para
educação linguística de surdos com base na pedagogia pós-método /
Luciana Aparecida Guimarães de Freitas. – 2023.
142 f. : il.
Orientador: Renato Caixeta da Silva.

Tese (doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de
Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de
Linguagens, Belo Horizonte, 2023.
Bibliografia.

1. Surdez. 2. Professores - Formação. 3. Multimodalidade
(Linguística). 4. Material didático. I. Silva, Renato Caixeta da. II.
Título.

CDD: 371.912



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

LUCIANA APARECIDA GUIMARÃES DE FREITAS

Abordando o material didático de Libras na formação docente para educação linguística de surdos com base na pedagogia pós-método

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais em 14 de julho de 2023, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva (Orientador)

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais



Prof.^a Dr.^a Dayse Garcia Miranda

Universidade Federal de Ouro Preto



Prof.^a Dr.^a Giselli Mara da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais



Prof. Dr. Rômulo Francisco de Souza

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais



Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

“Enquanto ensino, continuo buscando e reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”.
(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

A Deus por me dar saúde e força para superar todas as dificuldades. “Porque Dele e por Ele e para Ele são todas as coisas”.

Agradeço de forma especial minha família: meus pais, João Valério (em memória) e Maria Geralda, meu irmão, cunhada e sobrinho por todo o amor, ensinamentos e por sempre acreditarem em mim.

Agradeço ao meu amor, Alex Rodrigues, por estar sempre comigo e por ser um dos maiores incentivadores da minha carreira e vida.

Ao meu orientador, Renato Caixeta da Silva, por todo o tempo que dedicou a me orientar, pela paciência e ensinamentos que possibilitaram que eu realizasse esta pesquisa.

Agradeço aos membros da banca, pelo olhar crítico e colaborativo que garante a excelência desta tese.

Aos amigos muito queridos: Dayse pelas trocas, publicações e orientações; Marlise, pela paciência, incentivo e por acreditar sempre que é possível; Luciana, pelo carinho, companheirismo e incentivos; Rodrigo, por estar comigo, contribuindo para que eu fosse melhor e pelas trocas que tivemos durante todo esse tempo que fortaleceu nossa amizade; Marisa, grande incentivadora na minha vida pessoal e profissional; Gercele, um irmão que a vida me deu; Renata querida, um presente que o CEFET-MG me deu em tão pouco tempo e que fez toda a diferença. Eu só agradeço pela amizade e sou abençoada por ter vocês comigo.

Aos amigos e colegas de trabalho muito queridos e queridas: Bernadete, que foi compreensiva, paciente e cuidadosa comigo neste período intenso; Cláudio, Elaine, Rebeca, Lúcia, Marcelo, Mara, Mercês, Chênia, Maria Helena, Myrian e Flávio, uma equipe de grande valor para a educação inclusiva da rede municipal de educação de Belo Horizonte, que partilham comigo as dúvidas, as trocas de saberes e incentivo sempre.

Aos surdos, em especial, aos que tive oportunidade de me fazer professora e me interessar pelo ensino da leitura e escrita bilíngue, e aos colegas de trabalho, por tudo que me têm ensinado na convivência diária.

Aos profissionais e amigos do CAS-BH/MG, de perto ou de longe, vocês contribuíram muito para a realização desta pesquisa. Em especial, Bruno, que sempre esteve presente com seu carinho, amizade e competência.

À Ludmila Specktus, que me fez o convite e permitiu a realização da formação docente, resultando esta pesquisa. Sem a sua equipe, esta pesquisa não aconteceria de forma tão rica para minha vida profissional e pessoal.

Aos revisores, Thaís e William, pela presteza e empenho na revisão da tese.

Ao CEFET-MG e a todo o seu corpo docente, além da direção e da administração, que me proporcionaram as condições necessárias para que eu alcançasse meus objetivos.

RESUMO

Apesar das conquistas e avanços na legislação no que concerne à educação dos estudantes surdos, a comunidade surda brasileira ainda luta pelo reconhecimento da Libras como língua natural e de instrução, por uma educação com escolas bilíngues e maior visibilidade para as pessoas surdas no âmbito educacional e social. Especificamente no contexto educacional, ainda se percebe uma defasagem do profissional que atua com estudantes surdos, muitos destes provenientes de famílias ouvintes que têm contato tardio com a língua de sinais. As práticas de docência e de orientação a professores mostram a necessidade de formação em serviço para os profissionais da educação que atuam com esse público, devido às metodologias e aos materiais didáticos não direcionados aos estudantes surdos, e sim a estudantes ouvintes. A proposta desta pesquisa de doutorado se refere à apresentação da formação dos profissionais e à elaboração de material didático que atendam à Educação de Surdos, que está vinculada ao grupo de pesquisas em Materiais e Recursos Didáticos, nucleado no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (POSLING). Os objetivos específicos são: análise da percepção de docentes e outros profissionais envolvidos no processo de construção colaborativa sobre material didático elaborado para o ensino de Libras no AEE e aplicação do material de ensino de Libras para os estudantes surdos. A pesquisa se desenvolve, tendo como questionamento: “como a pedagogia pós-método pode contribuir para elaboração do material”, considerando a multimodalidade no material didático para o ensino de Libras como L1 para estudantes surdos. Com base nisso, esta pesquisa traz uma contribuição para a discussão da importância da formação continuada para os profissionais que atuam diretamente com os estudantes surdos: professores da sala de aula, instrutor de Libras (ILS), sobretudo nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Tradutores/Intérpretes de Libras/Português (TILSP). Parte-se de uma formação em serviço orientada e conduzida pela pesquisadora, no período da pandemia, em 2020, para os profissionais ILS, TILSP e Professoras do AEE. Constituem a base teórica os escritos de Gesser (2009), Karnopp e Quadros (2004), Perlin (2002) sobre o contexto histórico das línguas de sinais (LS), da Libras, aquisição de língua e o bilinguismo na educação dos surdos; Kress (2001, 2006 e 2010), no que diz respeito à multimodalidade e educação; Leffa (2007), quanto à criação do material didático; e Kumaravadivelu (2003), com a discussão em relação à Pedagogia pós-método. Em termos metodológicos, a pesquisa é qualitativa, com aplicação de um questionário respondido pelos profissionais envolvidos, com o objetivo de analisar as avaliações sobre a formação e elaboração do material didático para o ensino de Libras, como culminância da formação realizada no ano de 2020. A análise dos dados revela as opiniões positivas e críticas dos sujeitos envolvidos sobre a formação, a produção do material didático para o ensino de Libras e a viabilidade do uso deste com imagens e elementos linguísticos nas salas do AEE. Também são reveladas ações de docentes e discentes com o material, como, por exemplo, especifica a sua execução. A pesquisa pode propiciar ações dos profissionais envolvidos para além do previsto no uso do material didático.

Palavras-chave: Surdez. Formação docente. Multimodalidade. Material didático. Pedagogia pós-método.

ABSTRACT

Despite the achievements and advances in legislation regarding the education of deaf students, the Brazilian deaf community is still fighting for the recognition of Libras as a natural and instructional language, an education with bilingual schools and greater visibility for deaf people in the educational and social sphere. Specifically in the educational context, there is still a lack of professionals working with deaf students, many of whom come from hearing families who have late contact with sign language. Teaching practices and teacher guidance show the need for in-service training for education professionals who work with this public, due to methodologies and teaching materials not aimed at deaf students, but at hearing students. The proposal of this doctoral research refers to the presentation of the training of professionals and the elaboration of didactic material that meet the Education of the Deaf, which is linked to the research group in Materials and Didactic Resources nucleated in the Postgraduate Program in Language Studies (POSLING). The specific objectives are: to analyze the perception of professors and other professionals involved in the collaborative construction process on didactic material designed for teaching Libras in the AEE and the application of Libras teaching material for deaf students. The research is developed with the question “how the post-method pedagogy can contribute to the elaboration of the material”, considering the multimodality in the didactic material for teaching Libras as L1 for deaf students. Based on this, this research contributes to the discussion of the importance of continuing education for professionals who work directly with deaf students: classroom teachers, Libras instructor (ILS), especially in Specialized Educational Service (AEE) rooms and Libras/Portuguese Translators/Interpreters (TILSP). It starts with in-service formation guided and conducted by the researcher, during the pandemic period, in 2020, for ILS, TILSP professionals and AEE teachers. The theoretical basis is the writings of Gesser (2009), Karnopp and Quadros (2004), Perlin (2002) on the historical context of sign languages (SL), Libras, language acquisition and bilingualism in the education of the deaf; Kress (2001, 2006 and 2010) with regard to multimodality and education; Leffa (2007) regarding the creation of didactic material; and Kumaravadivelu (2003) with the discussion regarding post-method Pedagogy. In methodological terms, the research is qualitative, with the application of a questionnaire answered by the professionals involved with the objective of analyzing the evaluations on the formation and elaboration of the teaching material for the teaching of Libras as a culmination of the formation carried out in the year of 2020. The data analysis reveals the positive and critical opinions of the subjects involved about training, the production of didactic material for teaching Libras and the feasibility of using it with images and linguistic elements in the AEE rooms. Teachers' and students' actions with the material are also revealed, such as specifying its execution. Research can provide actions by the professionals involved beyond what is foreseen in the use of didactic material.

Keywords: Deafness. Teacher formation. Multimodality. Teaching material. Post-method pedagogy.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1:	Estágios de aquisição da linguagem de crianças surdas filhas de pais surdos.....	28
QUADRO 2:	Documentos internacionais e nacionais.....	38
QUADRO 3:	O AEE para estudantes surdos.....	45
QUADRO 4:	Conteúdos e recursos do AEE.....	47
QUADRO 5:	As políticas linguísticas na educação de surdos.....	48
QUADRO 6:	Formação docente/profissionais em serviço 2020.....	75
QUADRO 7:	Parâmetros da pedagogia pós-método.....	80
QUADRO 8:	Descrição dos encontros: janeiro a dezembro.....	81
QUADRO 9:	Questionário: professora do AEE.....	105
QUADRO 10:	Questionário: ILS.....	105
QUADRO 11:	Questionário: TILSP.	106
QUADRO 12:	Professoras do AEE: Atuação na sala de AEE e Libras.....	107
QUADRO 13:	Professoras do AEE: Formação e produção do MD.....	108
QUADRO 14:	Professoras do AEE: Avaliação do MD.....	109
QUADRO 15:	Professoras do AEE: A aplicação do MD – Proposições de atividades bilíngues Libras/AEE.....	111
QUADRO 16:	Instrutores de Libras – ILS.....	113
QUADRO 17:	Tradutores e Intérpretes de Libras – TILSP.....	114

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: MD para o ensino de Libras.	54
FIGURA 2: Literatura Infantil em Libras.	55
FIGURA 3: Educação de Surdos em Libras.	56
FIGURA 4: Literatura Surda.	57
FIGURA 5: MD para ensino de Libras como L2.	57
FIGURA 6: Dicionários em Libras.	59
FIGURA 7: Os referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na “Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior”.....	59
FIGURA 8: MD: Proposições de atividades bilíngues Libras/AEE.	87
FIGURA 9: Atividade: Receita.	889
FIGURA 10: Vídeo: sinalização de “Receita do bombom de leite ninho”.	90
FIGURA 11: Atividade: Jogo da memória.	90
FIGURA 12: Sinalização da palavra “jacaré”.....	91
FIGURA 13: Sinalização da palavra “girafa”.....	91
FIGURA 14: Atividade: Chapeuzinho Colorido.....	92
FIGURA 15: Atividade 1: proposta inicial.	93
FIGURA 16: Atividade 1: repensada junto à equipe participante: ILS, TILSP e professoras do AEE.	94
FIGURA 17: Recorte do vídeo produzido para tradução e interpretação da música “Lavar as mãos”.	95
FIGURA 18: Sinalização de “reciclagem de vidro”.	96
FIGURA 19: Atividade de colorir: sustentabilidade.....	96
FIGURA 20: Etapas de investigação	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASL	Língua de Sinais Americana
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAS	Centro de Capacitação aos Profissionais da Educação e Atendimento às pessoas com surdez
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DEID	Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Etnico-Racial
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
ELA	Epifanias na Linguística Aplicada
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IISS	Imperial Instituto de Surdos Mudos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LO	Língua oral
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua de Sinais
LSP	Língua de Sinais Portuguesa
LSF	Língua de Sinais Francesa
MD	Materiais Didáticos
MEC	Ministério de Educação

PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
POSLING	Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens
PPP	Projeto Político Pedagógico
RMEBH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
RMEC	Rede Municipal de Educação de Contagem
SCRMG	Sociedade Cultural e Religiosa de Minas Gerais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Educação de Contagem
SEE	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TICS	Tecnologias de Informação e de Comunicação
TILSP	Tradutor Intérprete de Libras
ILS	Instrutor de Libras
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A EDUCAÇÃO DE SURDOS E O ENSINO DE LIBRAS.....	26
2.1 Contexto Histórico das Línguas de Sinais.....	26
2.2 A criança surda e aquisição de língua	28
2.3 A Língua Brasileira de Sinais como conquista das pessoas surdas.....	30
2.4 Políticas educacionais.....	37
2.5 O Ensino de Libras e outras línguas na Educação de Surdos.....	39
2.6 O material didático no Atendimento Educacional Especializado	46
2.7 Políticas linguísticas.....	48
2.8 Instrutor/professor de Libras, Tradutor e Intérprete de Libras e Professor bilíngue	50
2.8.1 O Instrutor/professor de Libras	50
2.8.2 O Tradutor e Intérprete de Libras/Português.....	51
2.8.3 O professor bilíngue	52
2.9 O material didático para o ensino de Libras.....	53
3 PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	61
3.1 A formação docente e as contribuições de Paulo Freire.....	61
3.2 A pedagogia Pós-método	69
3.3 A experiência da formação docente em consonância com a pedagogia pós-método.....	73
3.3.1 Descrição da formação de professoras e profissionais	74
3.4 Descrição dos encontros.....	80
3.5 A Elaboração do material didático – Proposições de atividades bilíngues – EE/Libras	84
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS.....	100
4.1 Pressupostos metodológicos que fundamentam a pesquisa com os participantes.....	100
4.2 Contexto da pesquisa.....	101
4.2.1 Formação de professores - AEE, instrutores e intérprete de Libras – RME de Contagem.....	101

4.2.2 Instrumentos e Etapas de investigação – Geração de Dados.....	102
4.3 Análise e discussão	106
4.3.1 Percepção dos sujeitos envolvidos: respostas no questionário.....	106
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	138

1 INTRODUÇÃO

Ao escrever esta tese de doutorado, não poderia deixar de contextualizar o que me trouxe até aqui como pesquisadora. Em 1999, conheci a Língua Brasileira de Sinais – Libras, não como língua oficial do país, mas já estudada por algumas autoras na década de 1980 e 1990 (FERREIRA-BRITO, 1984, 1993, 1995; FELIPE, 1989; FERNANDES, 1990, 1994) –, através de uma professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH).

A minha experiência profissional está direcionada para a educação dos surdos nas escolas inclusivas e especiais. Após me formar em Pedagogia, no ano de 2001, fiz meu primeiro curso de Libras e, a partir daí, iniciei meu trabalho como pedagoga no ensino especial para estudantes surdos.

No período de 2003 a 2005, atuei como Orientadora Educacional na Escola Estadual Francisco Sales e, desde 2006, atuo no Centro de Capacitação aos Profissionais da Educação e Atendimento às pessoas com surdez (CAS-BH/MG), que está ligado diretamente à Escola Estadual Francisco Sales e à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Através de leituras e cursos, comecei a entender as lutas e conquistas das pessoas surdas pelo direito linguístico, o direito de serem usuárias da Libras e ter duas línguas como modo de comunicação e instrução: Libras e português.

No período de 2007 a 2010, realizei um trabalho de alfabetização e letramento para estudantes surdos em uma escola da RME/BH. Nessa época, havia no município de Belo Horizonte, escolas com turmas de estudantes surdos com atuação do Instrutor de Libras (ILS) e/ou Tradutor e Intérprete de Libras/Português (TILSP), com propostas pedagógicas pensadas quanto aos ensinamentos de Libras como primeira língua – L1 e português como segunda língua – L2, voltados para esse público. Já no período entre 2010 e 2019, atuei na equipe do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O AEE é um serviço oferecido pelas redes municipais e estaduais, em cumprimento ao Decreto 6.571/2008, com o objetivo de eliminar barreiras atitudinais, físicas e comunicacionais ligadas aos estudantes com deficiência incluídos nas escolas. Para os estudantes surdos, o atendimento é oferecido levando em conta uma proposta de ensino de Libras como L1 e Português como L2, na modalidade escrita, e na articulação com a comunidade escolar dentro do Projeto Político

Pedagógico (PPP) das escolas.

Em 2016, ingressei no mestrado em Estudos de Linguagens no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e pude pesquisar sobre a criação e utilização de um material didático para o ensino da leitura e escrita aos estudantes surdos com foco no ensino de português como segunda língua. Nesse momento, pude acompanhar, ainda que não fosse o objetivo da pesquisa, a aprendizagem dos estudantes surdos na língua portuguesa escrita com o uso do material didático, em dois contextos da pesquisa: em sala de aula com atuação do TILSP numa turma de estudantes ouvintes com uma estudante surda incluída e com estudantes surdos e outras deficiências associadas, com atuação do ILS. Os resultados obtidos na pesquisa foram positivos. Um deles foi o interesse das professoras em participar da elaboração do material com o aumento do tempo de aplicação. Diante desses resultados, surgiu a necessidade e o desejo de pesquisar o processo de elaboração do material didático em colaboração com uma equipe de profissionais que atuam na área da surdez – professoras do AEE, ILS e TILSP.

Ao concluir o mestrado em 2018, tive a oportunidade de organizar, junto à professora Dayse Garcia Miranda, o livro “Educação para surdos: possibilidades e desafios”, o qual foi lançado em 2019. O livro é composto por onze capítulos, de autores e pesquisadores mineiros que contribuem ativamente para a área da surdez. Esse livro tem como tema o contexto educacional dos estudantes surdos e contempla várias áreas de atuação, como o ensino de Libras como (L1) e (L2), o ensino de português como segunda língua, materiais didáticos, atuação do Tradutor e Intérprete de Libras, a etnomatemática e a sociossemiótica.

Acredito que esse livro contribuiu bastante para o meu desenvolvimento e conhecimento na área, colaborando também para que, em 2020, eu recebesse o convite para compor a equipe da Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade (DEID), na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), atuando diretamente nas questões relacionadas à educação de estudantes surdos, no contexto de uma educação inclusiva. Ademais, recebi o convite de participar da consultoria pedagógica na educação dos estudantes surdos na Rede Municipal de Educação de Contagem (RMEC).

Todas essas experiências me levaram a refletir sobre o processo de ensino da leitura e escrita do português para estudantes surdos. Percebi que, a cada ação de trabalho, me aproximei da formação de professores que atuam com esses

estudantes e se veem despreparados ao lidar com o ensino da leitura e escrita, nessa circunstância tão específica e complexa.

Diante do convite para consultoria pedagógica no cenário da pandemia, as orientações que seriam realizadas presencialmente nas escolas foram transferidas para formações de professoras do AEE no ambiente virtual. O início das formações ocorreu nos meses de fevereiro e março presencialmente, enquanto que, a partir de abril de 2020, reiniciamos as formações no ambiente virtual. O objetivo era conhecer as especificidades da área da surdez, dos estudantes surdos da RMEC e os conhecimentos das professoras em relação a esses estudantes e o ensino de Libras, como L1, e português, como L2.

Durante as formações, foi solicitada a análise de algumas atividades que eram inseridas no Blog da Secretaria de Educação de Contagem, espaço que mantinha os estudantes surdos e suas famílias em contato com a escola e o conteúdo escolar, principalmente em Libras. A partir das análises feitas, foi proposta uma oficina de material didático em que pudéssemos pensar, refletir, sobre as práticas pedagógicas.

Como parte prática da formação, as professoras elaboraram atividades que pudessem favorecer o ensino de Libras para os estudantes surdos no AEE, além de ajudar no acesso das famílias a essas informações. As atividades foram enviadas por e-mail para mim formadora e cada professora recebeu um retorno sobre a criação da atividade, possibilitando-lhes repensá-la em Libras e em português, na modalidade escrita.

É a partir dessa ação de formação e elaboração do material didático pelos próprios docentes, e outros profissionais envolvidos, que esta pesquisa se constrói.

O contexto histórico da educação das pessoas surdas nos mostra momentos de luta e conquistas de direitos. Direitos de serem usuários de duas línguas e, portanto, ainda que seja possível perceber muitos avanços, precisamos nos debruçar nos estudos e pesquisas da área, como forma de encontrar o melhor caminho para atendermos às demandas da educação bilíngue de estudantes surdos nas escolas públicas do nosso país.

Diante desses avanços, esta pesquisa de doutorado em Estudos de Linguagens tem como propósitos apresentar uma proposta de formação docente, e nesta, abordar a elaboração de material didático para o ensino de Libras aos estudantes surdos nas salas de AEE e analisar a percepção dos participantes da

formação sobre esta formação especificamente e o processo e aplicação do material didático, coletivamente, para o contexto do AEE, junto aos ILS e TILSP, que atuam com estudantes surdos, desde a Escola Infantil (EI) ao nono ano do Ensino Fundamental. Estudantes esses que apresentam pouco conhecimento em Libras e português escrito. A formação foi conduzida sob as orientações da pesquisadora e da superintendente de ensino da RME de Contagem.

Na formação de professores, é preciso considerar, de acordo com o autor Kumaradivelu (2003), três tipos de professores no ensino de línguas:

De uma perspectiva histórica, pode-se colher da literatura atual sobre educação geral e ensino de línguas pelo menos três linhas de pensamento: (a) professores como técnicos passivos, (b) professores como profissionais reflexivos e (c) professores como intelectuais transformadores (KUMARADIVELU, 2003, p.8).

No primeiro grupo (a), o autor considera os professores como receptores e transmissores de conhecimento apenas. No segundo grupo (b), os professores refletem sobre a sua prática pedagógica e, no terceiro grupo (c), aqueles que, para além da reflexão, transformam o espaço educacional. Para o autor, é importante que essas linhas de pensamento não sejam consideradas opostas, sendo possível se relacionarem em um determinado momento.

Quanto ao ensino de línguas para surdos, Quadros (1997) cita a declaração dos direitos linguísticos, segundo a qual:

[...] todos os seres humanos têm o direito de identificarem-se com uma língua materna e de serem aceitos e respeitados por isso; ... todos têm o direito de usar sua língua materna em todas as situações oficiais (inclusive na escola); todos os utentes de uma língua natural não-oficial em um país têm o direito de serem bilíngues, isto é, têm o direito de terem acesso à sua língua materna e à língua oficial do país (QUADROS, 1997, p. 28).

Considera-se, na citação da autora, a língua como instrumento importante para a comunicação, ao passo que a Libras é mediadora no processo de construção do conhecimento da pessoa surda. É necessário, portanto, assegurar a essas pessoas o direito de serem usuárias dessa língua espaço-visual, nas interações sociais, junto aos seus pares, promovendo oportunidade de promoção da cultura e ressignificação de saberes e aprendizagens. É importante, também, a oferta de orientações às famílias quanto à aquisição e aprendizagem da Libras, sobre o sistema linguístico, o que é fator determinante para expressão de ideias e

sentimentos do surdo no contexto familiar, educacional e social. Nesse contexto, justifica-se, assim, a pesquisa aqui descrita, ao se considerar que a maioria dos estudantes surdos são provenientes de famílias ouvintes.

A preocupação dos profissionais envolvidos na formação e produção de material didático (MD) da RMEC era oferecer a esses estudantes uma educação bilíngue que contemplasse o ensino da Libras e o português escrito. O material criado durante as formações ofertadas para os profissionais de Contagem, produzido no formato digital para o ensino de Libras, foi baseado também na multimodalidade, buscando oferecer o ensino de uma língua com alguns modos de significação: texto escrito, imagem em vídeo com legenda em português ou imagem estática em Libras. Isso reforça a importância da aquisição da Libras, pois, ainda hoje, percebe-se no ambiente educacional a falta de uma sistematização no trabalho pedagógico dos professores que permita aos estudantes surdos aprenderem e se apropriarem do conhecimento como seres participativos e críticos, entendendo o uso funcional desses dois códigos, bem diferentes, nos diversos espaços sociais.

Isso posto, nesta pesquisa, serão considerados os estudos de Kress (2000), nos quais todo texto é considerado multimodal e, portanto, não pode ser percebido somente no modo escrito. Ademais, serão considerados como modo de significação (FREITAS, 2018): vídeos, imagens e legendas, em consonância com o material didático proposto para o ensino e aprendizagem de Libras aos estudantes surdos nas salas de AEE. Em termos teóricos, a pesquisa contribui para a consolidação das ideias sobre multimodalidade, defendidas por (KRESS, 2000) e, ainda, ao exemplificar a aplicação desses estudos no ensino voltado aos estudantes surdos, auxilia substancialmente no arcabouço teórico e prático da área.

A oferta do ensino da Libras permanece sendo um grande desafio para as escolas, uma vez que não se oferta a disciplina no currículo para estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Com a regulamentação da Lei 10.436/2002, a partir do Decreto 5.626/2005, houve a inserção da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura, em alguns casos como disciplina optativa, e com carga horária entre 40h/a e 60h/a. O aumento dessa carga horária segue sendo motivo de debates.

Os professores lidam continuamente com adversidades ligadas à aprendizagem dos estudantes surdos na sala de aula, devido às suas dificuldades de comunicação e compreensão, por não terem fluência em uma língua e, ainda, chegarem às escolas com gestos usados no ambiente familiar. Logo, acredita-se

que o ensino e a aprendizagem da Libras seja um fator determinante para que o estudante surdo se desenvolva, primeiramente, no letramento, na sua língua natural, e, depois, na língua oficial do seu país, neste caso, o português.

Em relação ao bilinguismo, aqui em especial, Libras e língua portuguesa, a autora Miranda (2019) nos traz uma reflexão:

Geralmente, o termo bilinguismo é compreendido como o aprendizado e uso de duas línguas de prestígio. Trata-se de uma condição humana de operar em duas ou mais línguas diferentes. O aprendizado dessas línguas pode ser uma escolha e/ou porque o indivíduo se encontra em contextos sociais em que necessita interagir com diferentes línguas no seu dia a dia, sendo um fenômeno mundial que cada dia mais pessoas se tornam bilíngues (MIRANDA, 2019, p.42).

No contexto da educação dos estudantes surdos, esse conceito ainda é pouco compreendido pelos profissionais da educação, devido à escassez de conhecimento a respeito da surdez e as condições de uso de uma língua espaço-visual e uma língua oral (LO). A citação abaixo nos mostra este cenário, enfatizando a questão de MD disponíveis:

Apesar de se denominarem bilíngues, muitas práticas de ensino utilizadas com crianças surdas em nosso país, o material de que o professor se vale dentro da sala de aula é, exatamente, o mesmo material utilizado com crianças ouvintes, cuja língua materna é o português (SILVA, 2005, p.56).

Mesmo após 21 (vinte e um) anos da promulgação da lei nº 10.436/2002 que reconhece a Libras como língua oficial, além de todos os avanços em relação à oferta de cursos de Libras e português como segunda língua, e aos materiais para estudantes surdos, seguimos refletindo e propondo mais avanços. Portanto, se faz primordial que todos os professores compreendam mais sobre essa língua, não como língua estrangeira, mas como direito dos estudantes que usam a Língua Brasileira de Sinais por serem filhos de pais surdos, ou filhos de pais ouvintes, e terem essa língua reconhecida como ligada à comunidade surda brasileira.

No contexto educacional inclusivo, ou em uma escola bilíngue para estudantes surdos, o que se deve garantir é a oferta do ensino bilíngue para todos que fazem parte da comunidade escolar. Assim, pessoas surdas e ouvintes poderão compartilhar de uma mesma língua com equidade e promover a comunicação entre essas pessoas.

Na atual conjuntura brasileira, no que se refere ao ensino de Libras na

educação de surdos, poucos são os materiais destinados ao seu ensino como L1 e L2. Algumas iniciativas para o ensino de Libras – primeira língua - são desenvolvidas, particularmente, por professores que lecionam, especificamente, para esse público. No entanto, quanto ao ensino de Libras como segunda língua, encontra-se a oferta de alguns livros didáticos. Esses livros foram elaborados com recursos de órgãos governamentais, cita-se: (1) “Libras em Contexto”, produzido pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), entidade federal filantrópica de apoio ao surdo, patrocinado pelo Ministério de Educação (MEC); e (2) “Minas Interagindo em Libras”, elaborado pelo CAS-MG, órgão ligado à Secretaria da Educação de Minas, patrocinado pelo governo estadual. Há ainda alguns MD de professores surdos que elaboram materiais como recurso de apoio a suas aulas.

Com relação ao material didático para ensino de português produzido para estudantes surdos, ainda temos poucas publicações. Miranda (2019), na sua pesquisa de doutorado, nos mostra que o livro adaptado da Coleção Pitangua e Portas Abertas é apenas um livro de português feito para estudantes ouvintes, traduzido para Libras com uso de recursos digitais (vídeo), sem muitos benefícios ou, às vezes, atrapalhando. Além disso, os conteúdos e/ou procedimentos/atividades previstas para estudantes ouvintes foram mantidos, como os que pedem aos estudantes para compararem pronúncia, a fim de perceberem diferenças ou semelhanças ortográficas.

No contexto da pesquisa, o material produzido por profissionais da RME de Contagem foi pensado de acordo com a faixa etária do estudante surdo (EI ao 9º ano do ensino fundamental), assuntos de interesse e nível de conhecimento da língua: básico, intermediário e avançado.

Segundo Quadros, “os professores desconhecem a experiência visual surda e suas formas de pensamento que são expressas através de uma língua visual-espacial: a língua de sinais” (QUADROS, 2003, p. 100). Essa afirmação é um ponto determinante para as reflexões do professor em relação ao seu estudante surdo. Conhecer, aprender Libras e se tornar um professor bilíngue é uma das reivindicações das pessoas surdas, ainda inseridas em um contexto educacional sem um ensino voltado para as suas necessidades. Portanto, é imprescindível que o estudante surdo tenha acesso às informações na sua língua natural, Libras, para ter significado nas práticas sociais de leitura e escrita (FREITAS, 2018).

Desenvolver uma pesquisa de doutorado sobre a formação docente para atuar na educação linguística de surdos, na perspectiva da pedagogia pós-método, fundamenta-se também na prática, na rede de Contagem/BH, onde testemunhei a necessidade de formação em serviço para os profissionais que atuam no AEE na área da surdez.

O tema é atual, devido às situações vivenciadas pelos professores e estudantes da rede municipal de educação na educação bilíngue dos estudantes surdos, e imprescindível, considerando-se a já mencionada carência de conhecimento sobre a área por parte dos docentes e toda comunidade escolar, o que será mostrada adiante neste trabalho.

Outra relevância desta tese está na proposta de formação baseada na pedagogia pós-método, voltada para a realidade dos professores, considerando não apenas o ideal de escola bilíngue, mas mostrando como essa educação pode acontecer no contexto educacional atual. Em suma, isso pode se dar com a atuação dos professores do AEE, um serviço complementar que visa garantir aos estudantes surdos, incluídos nas escolas regulares, o acesso aos conteúdos escolares em articulação com o projeto político pedagógico da escola. A formação foi feita com os docentes e profissionais que fazem parte desse ambiente educacional inclusivo, considerando o que é possível, prático e particular, uma “compreensão verdadeira das particularidades linguísticas, socioculturais e políticas locais” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 544).

Não obstante, é preciso ressaltar o momento atípico vivenciado durante a formação – objeto desta tese. A pandemia, devido à doença COVID-19, trouxe a todos um momento de reflexão, principalmente no contexto educacional, e foi, a partir desse acontecimento, que propusemos uma novo olhar para as práticas pedagógicas em relação aos materiais enviados no formato digital, em razão do isolamento e fechamento das escolas, impossibilitando o acesso presencial. Ainda temos, entretanto, muitos desafios a enfrentar no ensino e aprendizagem para esses estudantes dentro da sala de aula e, atualmente, se faz crucial repensar qual ambiente será essa nova sala de aula.

Assim, podemos prever de forma razoável e plausível algumas implicações e contribuições dessa pesquisa para as escolas e estudantes, pós-pandemia, com o uso de materiais didáticos em ambientes virtuais. A conjugação do virtual e presencial no ensino se mostra benéfica, principalmente para o estudante surdo, a

partir do uso de recursos semióticos visuais, devido ao ensino ser pautado numa pedagogia visual que favoreça a aprendizagem através do canal visual. O que se destaca é a importância de se encontrar um caminho para o ensino da leitura e escrita para esse estudante, tendo como base a Libras através de materiais bilíngues: Libras e português, para o desenvolvimento educacional, cognitivo e social das pessoas surdas.

O foco deste trabalho, está no desenvolvimento profissional dos professores do AEE, receptores dos estudantes que chegam às escolas sem conhecimento da Libras, e sem conhecer a escrita da língua portuguesa, considerando o seu contexto social. O desafio está em apresentar práticas que podem nortear o professor no ensino da língua portuguesa para o estudante surdo, considerando-a como sua segunda língua. Estudante este que ingressa na escola sem o aprendizado da sua primeira língua, a fim de alcançar os objetivos de uso de duas línguas distintas. Nessa situação da educação dos estudantes surdos, os encontros e diálogos promovem para os docentes uma formação continuada do seu ofício de ensinar a ler e escrever.

No mestrado, como um dos resultados, detectei o desejo das professoras de fazer parte da elaboração do material que seria aplicado aos estudantes. Tornou-se, portanto, um dos objetivos contemplados nesta pesquisa: analisar a elaboração de material didático para o ensino de Libras na formação de professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na perspectiva da pedagogia pós-método.

De acordo com as ideias de Souza (2018), a Pedagogia Pós-Método pode ser compreendida como o resultado de uma mudança de paradigma no campo de ensino e aprendizagem de línguas, desfazendo a ideia de que o estudante é o receptor e o docente é o detentor do saber, sem possibilidades de atuação e interação entre eles. Ou seja, o professor precisa conhecer os métodos e técnicas de acordo com o contexto da aula e, juntos, estudantes e professores tomarão decisões. O professor é autor da aula, e não executor. Ele tem responsabilidade pela elaboração e decisão ao ministrar uma aula.

Um dos objetivos do AEE é eliminar barreiras que impeçam o estudante com deficiência de participar ativamente do contexto escolar. Nesta pesquisa, ressalto as barreiras atitudinais e comunicacionais que são o cerne do conteúdo desenvolvido. Como proposta, pretendo contribuir para as ações realizadas no ambiente escolar,

junto aos docentes e profissionais da área da surdez, identificando os obstáculos enfrentados pelos profissionais que lidam com os de estudantes surdos quanto ao aprendizado da Libras.

Em vista disso, apresento a visão dos profissionais envolvidos na elaboração do material didático para o ensino de Libras, de acordo com as formações realizadas na RME de Contagem, no ano de 2020. Conduzo a pesquisa, tendo, como questionamento primário, “como a pedagogia pós-método pode contribuir para elaboração do material”, considerando a multimodalidade no material didático para o ensino de Libras como L1 para estudantes surdos.

A proposta de pesquisa se refere à apresentação da formação dos profissionais e elaboração de materiais didáticos que atendam à Educação de Surdos, que está vinculada ao grupo de pesquisas em Materiais e Recursos Didáticos, nucleado no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (POSLING), do qual participo.

Os objetivos específicos são: 1) apresentar uma proposta de formação docente e abordar a elaboração de material didático para o ensino de Libras aos estudantes surdos nas salas de AEE e 2) analisar a percepção dos participantes da formação sobre esta formação especificamente e o processo e aplicação do material didático.

Esta tese está dividida em cinco capítulos. Após a introdução no capítulo 1, discorro, no capítulo 2, sobre a importância da Libras na educação linguística dos estudantes surdos: seu contexto histórico, os direitos linguísticos e o material didático. A proposta do capítulo é trazer a origem da Língua Brasileira de Sinais – Libras, no Brasil, e o ensino dessa língua nas escolas públicas, os movimentos surdos a favor da escola bilíngue e sua inserção nas escolas inclusivas. O capítulo traz, por conseguinte, uma reflexão sobre a aquisição da língua e o ensino de Libras como L1 para surdos. No capítulo 3, trato da formação docente, como parte determinante na construção do professor-pesquisador, teoricamente embasada na ideia de multimodalidade na perspectiva da pedagogia pós-método, no contexto da educação de estudantes surdos, e a experiência de formação docente e a elaboração do material para o ensino de Libras no AEE da rede municipal de Contagem. Ainda no capítulo 4, apresento a metodologia, enfatizando os instrumentos, as etapas de investigação e questões éticas da pesquisa, e as contribuições da pesquisa, através da análise e discussão dos dados, os quais serão

apresentados e comentados de acordo com os objetivos propostos e a metodologia aplicada.

As considerações finais serão tecidas, no capítulo 5, retomando os objetivos delineados inicialmente e os resultados da pesquisa, apontando contribuições e limitações deste.

2 A EDUCAÇÃO DE SURDOS E O ENSINO DE LIBRAS

A proposta deste capítulo é trazer um contexto histórico sobre a língua de sinais, a origem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a situação do ensino dessa língua nas escolas públicas, um panorama dos movimentos Surdos em favor da escola bilíngue, a inclusão dos estudantes surdos nas escolas inclusivas, trazendo uma reflexão sobre a aquisição de língua e o ensino de Libras como L1 para surdos, menciona e os profissionais envolvidos: ILS, TILSP e professor bilíngue.

2.1 Contexto Histórico das Línguas de Sinais

As Línguas de Sinais (LS), ao contrário do que se pode pensar, não são universais, pois existem a Língua de Sinais Americana (ASL), a Língua de Sinais Francesa (LSF), a Língua de Sinais Portuguesa (LSP), a Língua Brasileira de Sinais (Libras), dentre outras. Na educação linguística das pessoas surdas, é relevante tratarmos do contexto histórico das LS e entendermos como elas surgiram, fazendo um panorama de acordo com os primeiros indícios dessas línguas: brasileira, americana, francesa e outras, além de abordar como nos comunicamos e relacionamos com elas atualmente. As LS são línguas naturais tão humanas quanto as demais, que não se limitam a um código restrito de transposição das letras do alfabeto (GESSER, 2009).

Gesser (2009) relata alguns questionamentos proferidos por uma aluna sobre a Língua de Sinais, o que mais tarde contribuiu para a origem do seu livro “Libras: que língua é essa?”. Em um evento no qual as LSs eram assunto, essas línguas foram consideradas como língua natural das pessoas surdas e segunda língua para familiares e educadores de pessoas surdas.

Sobre a origem das línguas de sinais, não existem relatos específicos, porém destaca-se o início de seu uso no ano de 1760, na cidade de Paris, na França, onde o abade L’Epée fundou a primeira escola para surdos.

L’Epée fundou a primeira escola para ensino de surdos, que chegou a ter 60 estudantes ricos e pobres indistintamente. Em seu trabalho, utilizava os sinais pelos quais os surdos se comunicavam entre si e também inventou outros, que denominava de sinais metódicos, usados para o desenvolvimento da linguagem escrita. Essa escola foi de natureza privada e gratuita até 1791, quando foi transformada no Instituto Nacional dos

Surdos-Mudos de Paris, tendo sido seu primeiro diretor o abade Sicard (1742 -1822) (ROCHA, 2008, p. 18).

A partir da fundação dessa escola, no século XVIII, acontece um período áureo na promoção de profissionais surdos e ouvintes que se espalham pelo mundo, disseminando a LS na criação de várias escolas, tendo a LS como língua de instrução e outros recursos associados ao ensino para os estudantes surdos (PERLIN, 2002).

Existem ainda relatos que até mesmo L'Épée não acreditava que “a língua de sinais era completa, capaz de expressar não só cada emoção, mas também cada proposição e de permitir a seus usuários discutir qualquer assunto” (SACKS, 2010, p. 29). Sacks (2010) considera que isso é um pensamento da maioria das pessoas ouvintes que não conhecem a estrutura da língua de sinais e que, portanto, não lhe dão o devido valor, como as línguas orais.

Segundo Calixto (2013), a partir de 1857, no Brasil, a língua de sinais ganhou espaço quando Eduard Huet, um francês que ficou surdo aos doze anos, veio ao país a convite de D. Pedro II para fundar a primeira escola para meninos surdos. Primeiramente, ela era chamada Imperial Instituto de Surdos Mudos (IISS) e, atualmente, leva o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Os surdos brasileiros puderam então criar a Língua Brasileira de Sinais - Libras, que se originou da Língua de Sinais Francesa e das formas de comunicação já utilizadas pelos surdos de vários locais do país, devido aos contatos estabelecidos entre Dom Pedro II e o francês Eduard Huet.

Como estudos nessa área, temos como pioneira a linguista Lucinda Ferreira Brito, que preconizou as pesquisas sobre as línguas de sinais. A partir da década de 1980, os pesquisadores iniciaram seus estudos, denominados Estudos Surdos, sobre as línguas de sinais, como uma língua natural de um determinado grupo de seus usuários. Até tal momento, as LSs eram consideradas gestos caseiros ou mímicas, utilizados como linguagem e não como uma língua de fato reconhecida (CALIXTO, 2013).

Segundo Felipe (2001), as LSs não são apenas um conjunto de gestos que explicam as línguas orais, são complexas e expressivas, permitindo aos seus usuários discutir sobre qualquer assunto, desde filosofia e política à moda, poesia e teatro.

A Libras é uma língua de modo espaço-visual que tem como característica o

uso das mãos, expressões faciais e corporais. Uma língua com estruturação visual com uma gramática própria e cinco parâmetros que compõem o sinal: configuração de mão, localização, movimento, expressão facial e corporal. Esses parâmetros compõem o sinal e a partir das combinações entre si, tal qual os sons (fonemas) de uma palavra. Seja na modalidade oral ou escrita, trazem significados à comunicação de seus usuários (QUADROS; KARNOPP, 2004).

2.2 A criança surda e aquisição de língua

Quadros (1997) revela pesquisas que falam sobre a aquisição da LS por crianças surdas, comparando-a com a aquisição da língua oral (LO) de crianças ouvintes. Tais pesquisas, quando realizadas com crianças surdas, cujos pais também são surdos, mostraram que apenas elas têm o *input* linguístico necessário para o pleno desenvolvimento. Em relação a porcentagens, faz-se imperativo mencionar que essas crianças correspondem por volta de 5% a 10% das crianças surdas. Ou seja, como apontado por Barros (2014), a maioria dessas crianças possuem pais ouvintes.

É interessante argumentar também que é possível para crianças surdas aprender uma LO, mesmo que esse processo não se dê de forma tão natural como o da aquisição da língua de sinais (LS), já que o canal visual, aqui, é notadamente mais importante que o canal auditivo. Não obstante, elas desenvolverão naturalmente a LS se forem expostas a ela e, conforme Quadros (2006) explicita, elas apresentam seu balbuciar com as mãos, semelhante às crianças ouvintes, nos seus primeiros anos de vida. Quadros e Karnopp (2004) expõem alguns estágios de aquisição da linguagem para crianças surdas, filhas de pais surdos. Os períodos previstos pelas autoras estão sintetizados no Quadro 1:

QUADRO 1: Estágios de aquisição da linguagem de crianças surdas filhas de pais surdos.

Período pré-linguístico	Caracteriza-se pelo balbúcio manual, pelos gestos sociais e pela utilização do apontar.
Período do desenvolvimento linguístico	Aquisição dos primeiros sinais, o estágio pré-linguístico e linguístico.
Enunciados de um sinal	Primeiros sinais ou as primeiras palavras aparecem entre os dez meses e o primeiro ano de idade, incluindo o apontar.
Enunciados de dois sinais e estágios posteriores do desenvolvimento linguístico	Aos dois anos de idade, variando de criança para criança: enunciados formados por dois sinais, ligados por algum tipo de relação semântica.

Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 81-87).

As autoras também comparam os estágios linguísticos com crianças surdas filhas de pais ouvintes e crianças ouvintes filhas de pais surdos. Em cada uma das situações, é possível analisar o uso do gestual e do sinal de acordo com o contexto em que estão inseridas. As crianças ouvintes filhas de pais surdos adquirem a LS como L1, pelo fato de conviverem com uma língua visual-espacial no ambiente familiar:

As crianças surdas filhas de pais ouvintes vão desenvolver a linguagem a partir do gestual, mas não têm a mesma atenção visual que as crianças surdas, filhas de pais surdos sinalizadores, pois a aquisição de uma língua se dá de acordo com a convivência entre pessoas em uma comunidade, usuárias de uma língua padrão (FREITAS, 2018, p. 41).

A aquisição da Libras se torna um desafio no contexto em que o usuário dessa língua não está imerso em uma cultura surda, e sim em uma cultura ouvinte e majoritária. Para o surdo que aprende a sua língua natural tardiamente, essa se torna uma forma estranha de se comunicar. A língua é aprendida no espaço escolar, que determina o momento em que a língua portuguesa e de sinais devem circular pelo ambiente. Ao mesmo tempo, na escola, existem poucos usuários, ou talvez nenhum, para estabelecer um contato e iniciar, assim, o processo de desenvolvimento da língua e sua comunicação, como ocorre no contexto da pesquisa.

O estudante surdo filho de pais ouvintes chega à escola com alguns gestos que significam seu objetivo imediato, como apontar para ir ao banheiro, para comer, para beber água ou para demonstrar seu desejo por algum brinquedo, mas não sabe sinalizar de modo sistematizado através da Libras, e ainda não descobriu a forma de interagir e se expressar em uma língua. Em um contexto de escolas para surdos, a comunicação se dá em Libras no momento em que a criança ingressa na escola. Esse é o ideal para a educação dos surdos, conforme Quadros (2006). Os funcionários e estudantes dessas escolas fazem circular naturalmente a LS, que, aos poucos, é internalizada e apreendida pelo estudante. Da mesma forma, a LP oral e escrita vai ganhando espaço naturalmente nesse contexto, bem como no ambiente familiar, desde a tenra idade, por participarem de uma cultura ouvinte com uma escrita majoritária.

Nas salas de aula com estudantes ouvintes e surdos, percebe-se que a Língua Oral (LO) permeia todo o contexto educacional brasileiro, com poucos ou

nenhum professor que saiba Libras e se interesse pelo seu aprendizado. Isso desfavorece as interações que considerem a língua como prática social e o estudante, geralmente, perde uma informação, ou uma situação por ver e não saber nomear ou entender o que está acontecendo. A LP que circula por todos os espaços na sociedade brasileira também estará presente nas escolas, em qualquer uma das situações supracitadas, já que se faz uso dessa língua oral e escrita por todo o país. Portanto, torna-se necessário, e de grande importância, que a Libras faça parte do contexto educacional como língua de instrução e comunicação dos estudantes surdos em respeito aos seus usuários e por direito.

2.3 A Língua Brasileira de Sinais como conquista das pessoas surdas

Após traçar um breve histórico sobre a origem das línguas de sinais, destaco a luta das pessoas surdas em relação ao reconhecimento da Libras, como a língua natural da comunidade surda e suas conquistas, a partir desse reconhecimento.

No Brasil, no ano de 2002, o reconhecimento se deu através da Lei 10.436/2002, promulgada em 24 de abril de 2002, estabelecendo que a Língua Brasileira de Sinais é 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).

Houve também a regulamentação dessa lei através do Decreto 5.626/2005, assinado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, talvez considerado o principal marco na história da Educação dos Surdos, pois ele dispõe sobre a Lei 10.436/02, regulamentando dezenas de direitos para os surdos brasileiros, com destaque para as implicações no setor educacional, como mostram os artigos mencionados a seguir:

Art. 2º

Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Art. 3º

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

Art. 4º

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

Art. 10º (...)

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, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa. (...)

Art. 22º

As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de estudantes surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

- Escola e classes de educação bilíngue, abertas a estudantes surdos e ouvintes, com professores bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- Escolas bilíngues ou escolas comuns do ensino regular, abertas aos estudantes surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento cientes da singularidade linguística dos estudantes surdos, bem como com a presença de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

A valorização da Libras como primeira Língua (L1) dos surdos e a língua portuguesa como segunda Língua (L2) no processo educativo dos estudantes surdos baliza os eixos de trabalhos definidos como prioritários para uma educação básica de qualidade para essa comunidade. Isso consiste em uma formação continuada em serviço de todos os profissionais da educação, envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos surdos: ILS, TILSP, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores da sala de aula regular. Isso traz implicações na produção de materiais didáticos e paradidáticos específicos para os estudantes surdos.

É essencial considerar a pessoa surda, conforme o artigo 2º, de acordo com a sua perda auditiva e a sua forma de interagir com o meio, segundo suas experiências visuais e, principalmente, pelo uso da Libras, mas é preciso se atentar para a especificidade dos estudantes surdos que têm o primeiro contato com essa língua no contexto educacional. Nesse caso, esse estudante fará sua escolha a partir do momento em que é exposto à língua espaço-visual.

Indiscutivelmente, considera-se um avanço na educação a inserção da Libras como disciplina curricular (artigos 3º e 10º). Contudo, destaca-se a carga horária

ínfima estabelecida para essa formação. À vista disso, há uma necessidade de rever essa carga horária e a oferta de capacitação em Libras para docentes nas redes públicas e particulares.

Os cursos de graduação em Letras - Libras/Português constituem um passo importante para a formação de docentes na área da surdez, mas ainda requer difusão e acompanhamento aos discentes quanto ao conhecimento em Libras, já que sua fluência é primordial nessa graduação.

Ainda há controvérsias em relação à escola bilíngue Libras/Português, citada no artigo 22º, e uma escola inclusiva que reconheça e acolha as diferenças linguísticas e culturais dos estudantes surdos e ouvintes, integrantes dessa escola. Na tentativa de achar caminhos para construção dessa escola inclusiva, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) contribuiu para a inclusão dos estudantes surdos nas escolas regulares. A Nota Técnica do ano de 2011, emitida pelo Ministério da Educação (MEC), prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE), propondo como serviço o ensino de Libras como L1 e o português como segunda língua (L2) na modalidade escrita (BRASIL, 2011). Esse atendimento passa a ser visto como um meio de possibilitar aos estudantes surdos o acesso a Libras e português, previsto ainda no Decreto 5.626/2005:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - Promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas (BRASIL, 2005).

Assim sendo, os autores Stumpf e Linhares (2021) nos mostram que:

[a] Federação Mundial de Surdos passou a incluir em sua agenda a questão da “inclusão” no sentido de garantir acesso em igualdade de condições, considerando-se as diferenças dos Surdos, como um modo de garantir as escolas bilíngues, pois são os espaços nos quais os Surdos têm as mesmas condições dos colegas ouvintes para interagir em sua língua e desenvolver conhecimentos escolares. A inclusão, nesse sentido, não se reduz a colocar o estudante em qualquer escola pública, mas sim em garantir que os Surdos

sejam devidamente incluídos, tendo o direito de estarem agrupados para que a educação aconteça realmente em sua língua, e inclua também todas as questões culturais e sociais implicadas em sua vida com a presença de professores Surdos e professores bilíngues em Libras e Língua Portuguesa (STUMPF; LINHARES, p. 51).

Ao trazer os estudantes surdos para as escolas inclusivas, a comunidade surda se vê mais uma vez no papel de defesa e garantia dos seus direitos linguísticos. A defesa é quanto ao prejuízo na comunicação, uma vez que a escola inclusiva ainda requer mais orientações e entendimento nesse aspecto. As diferenças linguísticas das pessoas surdas e ouvintes no contexto social e educacional ainda é objeto de discussão para consolidação de um trabalho efetivamente inclusivo e bilíngue.

Em 2010, o profissional responsável pela interpretação em Libras, o TILSP, que possui competência tradutória para traduzir e interpretar conteúdo das línguas orais para a Libras, foi regulamentado pela Lei n.º 12.319/2010. As atribuições e funções desses profissionais, no âmbito educacional, estão dispostas no art. 6º:

I - Efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - Interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares.

Com a regulamentação desta profissão, a atuação de TILSP nas escolas e eventos culturais passaram a ter mais visibilidade e, principalmente, no período da pandemia, as escolas optaram pela produção de material bilíngue para estudantes surdos, bem como a atuação nas lives educacionais organizadas pelas escolas.

Em 2013, a comunidade surda apresenta um “Relatório do Grupo de Trabalho”, designado pelas Portarias n.º 1.060/2013 e n.º 91/201, Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014), apoiada na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) elabora, então, a “Nota Oficial: educação de surdos na meta 4 do [Plano Nacional de Educação] PNE”, que caracteriza escolas bilíngues da seguinte forma:

As escolas bilíngues são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor – estudante e sem a utilização do português sinalizado. As escolas bilíngues de surdos devem oferecer educação em tempo integral. Os municípios que não comportem escolas bilíngues de surdos devem garantir educação bilíngue em classes bilíngues nas escolas comuns (que não são escolas bilíngues de surdos) (MIRANDA, 2019, p. 51).

A nota não garante que haja compreensão única sobre o que é realmente uma escola bilíngue e que equívocos quanto ao emprego das duas línguas no contexto educacional não aconteçam. Essa preocupação é legítima, já que a maioria das escolas entende que, somente o profissional ILS e TILSP, atuando na sala de aula, seja suficiente para considerá-la uma escola ou educação bilíngue. No entanto, uma escola, na concepção bilíngue, deverá ter a Libras como língua de instrução com um currículo voltado para o ensino e aprendizagem das duas línguas – Libras e português. Portanto, há uma constante necessidade de repensar a organização das escolas de maneira que os estudantes, sem exceção, tenham suas especificidades atendidas durante a escolarização (BRASIL, 2008).

É importante ressaltar que, mesmo antes da aprovação da Lei e Decreto, em 1999, por meio de um documento, "A Educação que Nós, Surdos, Queremos", elaborado por ocasião do V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, a comunidade surda já reivindicava a escola bilíngue de surdos (STUMF; LINHARES, 2021). Segundo Cunha Júnior:

[...] esse documento está pautado em três eixos temáticos, a saber: o primeiro, Políticas e Práticas Educacionais para Surdos; o segundo, Comunidade, Cultura e Identidade; o terceiro, Formação do Profissional Surdo. O documento apresenta 147 tópicos, entre os quais estão o estabelecimento de propostas pedagógicas, princípios educativos, estrutura escolar, formação de profissionais etc. (CUNHA JÚNIOR, 2015, p. 187).

Essas propostas têm orientado toda a luta da comunidade surda, mas se percebe uma insatisfação com a aprovação da Lei 10.436/2002, em relação ao reconhecimento da Libras como meio de comunicação das pessoas surdas, mas sem garantir a substituição do português escrito.

Nas palavras de Quadros,

[...] esse documento foi amplamente divulgado entre os surdos e as organizações governamentais e não governamentais do país. O teor do

documento inclui propostas na esfera dos direitos humanos, detalhamento sobre a escola dos surdos, sobre as classes especiais para surdos, onde não houver possibilidade de criação das escolas de surdos, as relações dos professores surdos e professores ouvintes, as reflexões sobre as questões culturais e sociais dos surdos – implicadas na educação que inclui a língua de sinais –, as propostas curriculares, as relações familiares e as artes surdas. Também inclui proposições quanto à formação dos professores surdos, diferenciando os professores, os instrutores, os monitores e os pesquisadores surdos (QUADROS, 2006, p. 156).

A insatisfação se dá pelo fato de que, mesmo com leis e decretos, as propostas que asseguram o direito linguístico dos estudantes surdos ainda não são atendidas. A comunidade surda usuária da Libras segue lutando pela escola bilíngue e/ou classes bilíngues que ofertem a Libras como língua de instrução, contribuindo para a plena participação dos sujeitos na escola e na sociedade.

Nesse seguimento, o “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” (2014), é redigido por um Grupo de Trabalho composto por 24 professores surdos e ouvintes, de diferentes instituições e demais órgãos públicos do sistema educacional brasileiro; todos designados por portarias ministeriais (n.º 1060/2010 e n.º 91/2013, da SECADI/MEC).

A educação bilíngue passa a ser reconhecida com a nova regulamentação do Plano Nacional de Educação (PNE), na meta 4.7:

4.7 garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) estudantes surdos (as) e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e/em escolas inclusivas. (BRASIL, 2014).

Um momento significativo para a comunidade surda, com a efetivação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a partir do parágrafo 28, art. IV, garante a “oferta de educação bilíngue, em Libras como L1, e na modalidade escrita da língua portuguesa como L2, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015). O art. 3º, inciso V, aponta a responsabilidade do Estado como caminho para a materialização do combate às barreiras dos estudantes surdos:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015).

A lei prevê a eliminação de barreiras comunicacionais que impeçam a liberdade de participação social e os direitos à acessibilidade e interação nos espaços sociais.

Outra conquista importante ocorre em 2017: as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passam a ser aplicadas totalmente em Libras para aqueles que assim desejassem, tendo, nessa época, como tema da redação: “Desafios para a formação educacional dos surdos no Brasil”. Essa visibilidade traz reflexões sobre uma língua que faz parte do nosso cotidiano por estarmos expostos à interação com seus usuários.

Em 2021, uma lei que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, a Lei n.º 14.191, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no âmbito do artigo 3º, incluindo que deve ser respeitada a diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdocegas e com deficiência auditiva sinalizantes. A mudança na LDB busca tornar o ensino bilíngue para pessoas surdas uma modalidade independente — antes incluída como parte da educação especial, estabelecendo a Libras como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda (L2). Mais uma conquista para as pessoas surdas no ambiente educacional.

Em 2022, a Lei 11.359/2022 institui diretrizes para a criação de escolas bilíngues em Libras e língua portuguesa na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH); e a Lei 11.463/2023 reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Município de Belo Horizonte.

Para a comunidade surda, segundo Weber,

A capacidade de refletir a partir de si mesmo caracteriza a consciência. Consciência de um ser livre, responsável, racional, com sentimentos e outras características que dão a identidade individual e, posteriormente, a social. É o sentimento de identidade, de ser “eu mesmo”, que engloba os estados corporais e mentais articulados entre passado, presente e futuro (WEBER, 2013, p. 44).

Todas as conquistas aqui apresentadas são frutos desse livre pensar, exigir e conscientizar a escola e a sociedade sobre a importância da identidade e diferenças entre os sujeitos e a articulação, que se faz no contexto histórico, o que foi feito no passado, refletindo as novas ações para construir um presente e futuro.

No período de 2002 a 2023, de acordo com minha experiência profissional,

houve um crescimento do interesse em relação ao aprendizado da Libras pelos profissionais da educação e outras áreas da rede municipal e estadual, um dado importante para a diminuição das barreiras comunicacionais entre surdos e ouvintes.

Decorreu-se um expressivo aumento de surdos cursando a graduação e se inserindo no mercado de trabalho. É importante ressaltar, também, o aumento de pessoas surdas cursando Licenciatura e a oferta do curso de Letras/Libras para pessoas surdas e ouvintes atuarem como professores de Libras e Tradutores e Intérpretes de Libras/Português.

Quadros afirma que:

Os professores que tiveram a disciplina de Libras na graduação possivelmente não serão fluentes na LIBRAS para ministrar aulas diretamente nessa língua, mas já terão desconstruídos alguns mitos sobre os surdos e sua língua. Isto terá impacto na sala de aula quando estiver diante do surdo (QUADROS, 2006, p. 86).

A autora traz uma questão: o fato de o professor ter acesso à Libras no curso de graduação, ou cursos livres de Libras, contribui para que o professor já tenha desconstruído estereótipos quanto à forma de comunicação do estudante surdo, noções sobre como o ensino e aprendizagem se dará na sala de aula, suas percepções e nuances em relação a esses estudantes.

2.4 Políticas educacionais

Os documentos internacionais e nacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (1948), a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), se mostraram importantes quanto a questões políticas educacionais que contemplam os estudantes surdos, voltadas para a construção de um currículo que atenda a todos os estudantes e que seja inclusiva e bilíngue.

O quadro a seguir mostra, de maneira sintética, as contribuições dos principais documentos legais que trata especificamente da educação para surdos, todos baseados nos princípios do referencial de documentos internacionais e nacionais apontados no parágrafo anterior.

QUADRO 2: Documentos internacionais e nacionais.

(2001) Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	No contexto do século XXI, a política de inclusão apresenta intensificação de aporte para os recursos humanos, pedagógicos e financeiros, a fim de garantir o desenvolvimento educacional. Assim, nas salas especiais, localizadas nas escolas de inclusão, o AEE será em horários diferenciados ou complementares, apenas para aqueles com “dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais estudantes, particularmente, estudantes que apresentam surdez, cegueira, surdo-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem, para os quais devem ser adotadas formas diferenciadas de ensino e adaptações de acesso ao currículo”. Vale ressaltar que as contradições se fizeram presentes por não contemplar a realidade das comunidades surdas, em aspecto cultural e pedagógico.
(2005) Decreto no 5.626/2005	Defende as escolas bilíngues para a educação dos surdos, ciente da singularidade linguística desse público. Enfatiza que deve ser oferecido um ensino com a Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2. Propõe a oferta de formação de professor, intérprete e de surdos no Ensino Superior: Letras/Libras (licenciatura e bacharelado); Pedagogia Bilíngue e Língua Portuguesa como L2.
(2008) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, orientando os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade desde a Educação Infantil até o Ensino Superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e na informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.
(2014) Plano Nacional de Educação	A Meta 4 do PNE caracteriza as escolas bilíngues como aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como L2, após a aquisição da L1. Essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios, e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor-aluno e sem a utilização do português sinalizado. As escolas bilíngues de surdos devem oferecer educação em tempo integral. Os municípios que não comportem escolas bilíngues de surdos devem garantir educação bilíngue em classes bilíngues nas escolas comuns (que não são escolas bilíngues de surdos).
(2020) Política Nacional de Educação Especial	O intuito é não considerar a escola de ensino regular como única opção institucional de ensino... É necessário um consenso entre os familiares, a escola e os estudantes sobre qual seria o melhor modo de os estudantes se sentirem amparados. Por outro lado, há a ideia de reestruturar a instituição regular de ensino de modo a melhorar as condições para criar classes especiais na mesma instituição de ensino de inclusão, com a migração para escolas especiais somente em último caso, em necessidade extrema. Diante do exposto, é preciso atentar para a melhor correspondência com as demandas públicas.
(em análise) Diretriz Curricular Nacional para Educação Bilíngue de Surdos (Libras/Língua Portuguesa)	Dispõe sobre aspectos essenciais para a implementação de normas articuladas e coerentes com o protagonismo das próprias pessoas surdas, suas línguas e culturas na luta pelos direitos ao atendimento educacional adequado da Educação Infantil aos anos finais da Educação Básica, numa perspectiva de ensino bilíngue (Libras/Língua Portuguesa), indicando formas éticas e participativas a fim de garantir uma educação de surdos compromissada com a revisão (e a luta contra) de valores e práticas estabelecidos.
(2021) Lei Nº 14.191, de 3 de agosto de 2021	Dispõe sobre a educação bilíngue de surdos, modalidade de educação escolar oferecida em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, para educandos com deficiências auditivas. Determina à União a prestação de apoio técnico e financeiro

	aos sistemas de ensino para o provimento da educação bilíngue. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação. Ou seja, busca respeitar a diversidade humana em seu aspecto linguístico, cultural e de identidades. Assim, à criança Surda será oportunizada a aprendizagem-conhecimento do zero ano, na educação infantil, que se estenderá conforme as demandas e o processo educativo.
--	--

Fonte: Stumpf e Linhares (2021, p. 64-67).

Os documentos acima citados balizam a educação de surdos, trazendo diretrizes e leis que visam garantir a participação efetiva de todos os estudantes na escola e especificamente para o estudante surdo, um acolhimento linguístico e pedagógico no ensino e aprendizagem desde a educação infantil ao ensino superior. Portanto, reafirma-se a experiência na RMEC, objeto desta tese, com a promoção de formação continuada para profissionais da educação lidarem com diversos aspectos envolvidos na educação dos estudantes surdos e, primariamente, o ensino da Libras, contribuindo para que estes se sintam parte do processo de ensino e aprendizagem, eliminando as barreiras na sua plena participação no ambiente escolar.

Segundo Freire, é “fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (FREIRE, 2003, p. 61). Precisamos, então, refletir sobre o discurso, os embasamentos teóricos e legais, e relacioná-los com a prática no contexto educacional das pessoas surdas, propondo uma formação docente com iniciativas que promovam reflexão aos profissionais quanto à segurança e ao enfrentamento das situações de ensino e aprendizagem envolvendo os surdos, as quais estão longe de serem homogêneas ou terem uma coesão nacional.

2.5 O Ensino de Libras e outras línguas na Educação de Surdos

O ensino de língua ou línguas na educação dos surdos requer compreensão sobre o ensino de língua materna, ou natural (L1), e o ensino de uma segunda língua (L2). Nesta seção, a ênfase será na Libras e no português ensinado nas escolas.

A educação como um todo tem o português como status de língua materna para estudantes ouvintes (maioria), e a Libras é proposta como segunda língua (L2) para ouvintes, sendo a língua natural (L1) das pessoas surdas. Numa situação de educação para surdos, o português passa a ter status de segunda língua (L2), sendo

aprendida na modalidade escrita (habilidades de leitura e escrita). Ao pensar no ensino de línguas, seja materna ou segunda língua, temos duas questões a serem consideradas. Segundo Mues (1970 *apud* SPINASSÉ, 2006), no livro “Sprach: Was ist das.” (“Língua: O que é isso?”): “Língua materna é a língua que todo ser humano aprende primeiro e que é, portanto, a base de seu desenvolvimento humano” (MUES, 1970 *apud* SPINASSÉ, 2006, p. 4¹).

Em consonância com as autoras Maruyama e Carneiro:

A aquisição da língua materna dá-se de forma subconsciente e intuitiva no que concerne aos princípios gramaticais. Sabe-se que a aquisição da L1 é parte integrante na formação do indivíduo, pois é, a partir da competência linguística, que são adquiridos os valores pessoais e sociais. A comunicação é vital para qualquer ser humano e a L1 manifesta-se, de forma natural, envolvendo não apenas os aspectos linguísticos, mas também a identificação da pessoa com a sua língua materna. Muitas vezes aprendida por meio dos pais, a língua materna é também aquela falada na comunidade e aquela do dia-a-dia, porém, isso não é necessariamente uma regra (MARUYAMA; CARNEIRO, 2017, p. 839).

Nessa primeira questão, no ensino de uma língua materna, o estudante é usuário do idioma ou idiomas do seu país² numa língua oral, apresenta uma comunicação e compreensão dos seus significados e ingressa numa escola para aprendizado da norma culta do(s) idioma(s).

No caso de uma segunda língua, muitas vezes, a língua de um outro país, o estudante aprenderá uma segunda língua tendo a primeira língua como adquirida. Para Balboni:

[E]xistem dois conceitos para “segunda língua”. Um dos conceitos propostos por ele é o de que a segunda língua é toda língua adquirida pelo indivíduo que não seja a sua primeira língua ou língua materna. Nesse caso, não há distinção entre segunda língua e língua estrangeira, qualquer língua adquirida ou aprendida quando o indivíduo já possui domínio da L1, é considerada L2. (BALBONI, 1995 *apud* MARUYAMA; CARNEIRO, 2017, p. 840).

Na situação de ensino de língua para estudantes surdos, o que ocorre é algo mais complexo. A maioria dos estudantes surdos são proveninetes de famílias ouvintes que, portanto, apresentam pouco conhecimento da Libras e da Língua Oral (LO), no Brasil, o português (FREITAS, 2018).

¹ “Muttersprache ist die Sprache, die jeder Mensch als erste lernt und die somit die Grundlage seines Menschwerdens ist”.

² Os EUA e Canadá são exemplos de educação bilíngue que surgiu como uma resposta às demandas sociais das minorias linguísticas (MELLO, 2010).

Outro conceito defendido por Balboni, e que será base da pesquisa, é o de que a segunda língua se dá quando o processo de ensino e aprendizagem acontece em um contexto no qual a língua a ser adquirida é usada como a língua de comunicação cotidiana (BALBONI, 1995 *apud* MARUYAMA; CARNEIRO, 2017). Nas escolas, nos deparamos com a situação de estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio, não usuários de Libras, chegando às escolas com gestos caseiros, apresentando barreiras na comunicação, por causa da incompreensão da estrutura de uma língua, seja o português ou Libras.

Conforme Silva,

[...] o sujeito surdo, filho de pais ouvintes, lida com alguma forma de língua, à qual a família se refere, muitas vezes, simplesmente como “linguagem gestual”, “comunicação caseira”, “mímica”, etc., enquanto entra em contato com o português escrito, via escola (SILVA, 2005, p. 29).

Nesse contexto, o ensino de Libras e português se dá concomitantemente e os profissionais se veem desafiados a ensinar essas duas línguas de modos visuo-espacial e oral-auditiva. O que acontece é que o estudante surdo não é estrangeiro e tem, por direito, o acesso às duas línguas. Além disso, o português que ele precisa é para ler e escrever, não para falar e ouvir, e, com isso, o ensino desse idioma, como L2, não pode se pautar em procedimentos da língua materna, em que se recorre às habilidades orais para desenvolver a leitura e a escrita.

Por essa razão, a produção escrita de escolares surdos mostra várias marcas: da língua de sinais com a qual ele tem vários níveis de contato, da língua oral, que ele aprende a conhecer principalmente via leitura labial, e que sua família e seus professores usam no seu cotidiano, e da própria escrita, que a escola lhe apresenta durante o seu processo de alfabetização (SILVA, 2005, p. 29).

Embora as informações venham sendo discutidas, em vários contextos escolares, ainda não são compreendidas de maneira satisfatória e, dessa forma, o estudante ainda não se vê contemplado com uma base de ensino que o leve ao aprendizado dessas duas ou mais línguas, uma vez que pode ocorrer ainda o aprendizado do Inglês e Espanhol, disciplinas contempladas no currículo escolar.

Essa concepção se fortalece quando a fundamentamos na quarta competência geral e na terceira competência específica de linguagens da educação básica, determinadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao versarem

que a utilização de “diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital” (BNCC, 2018, p.59) deve se dar no ensino como forma de expressão e compartilhamento de informações, experiências e sensações, em prol do diálogo, da cooperação e da resolução de situações-problema e do entendimento mútuo. Sobre o ensino de línguas, ressalta-se a necessidade de se conhecer, valorizar e respeitar a diversidade linguística. A BNCC menciona as diferentes linguagens, valorizando, não somente a língua oral-auditiva, ou a língua escrita, mas, também, outras línguas e linguagens que promovam a comunicação e interação dos usuários (BRASIL, 2018).

Em especial, no que tange ao ensino de Libras e LP, a BNCC estabelece que o componente curricular de LP, composto de competências específicas da área de Linguagens, deve perpassar todos os componentes curriculares por serem “essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania” (BRASIL, 2018, p. 86).

Como já exposto, observando os artigos do Decreto 5.626/2005, vemos conquistas a partir do seu reconhecimento, mas ainda permanecem discussões válidas pautadas no direito da pessoa surda. Podemos perceber também uma sociedade mais interessada nos direitos linguísticos da pessoa surda e sua inserção nos espaços sociais e culturais, como cursos de pós-graduação para o ensino de Libras.

No entanto, ainda vemos poucos avanços na inserção efetiva da Libras como disciplina curricular nas escolas e uma discussão com os movimentos de pessoas surdas – movimentos em prol da escola bilíngue: Libras/português em relação à oferta de escolas e classes bilíngues com professores bilíngues da educação infantil nos anos iniciais, finais do ensino fundamental e ensino médio.

É possível observar a presença dos TILSP, atuantes nas escolas que possuem estudantes surdos, mas ainda há pouca compreensão das escolas quanto às práticas pedagógicas propostas aos estudantes, com a crença de que, ao ofertar o TILSP, a situação de ensino e aprendizagem do estudante surdo estará resolvida. A inserção do professor de Libras ou instrutor de Libras (ILS) também ainda é pouco assimilada nas escolas.

Diante da oferta da Libras nas escolas, há uma importante discussão sobre o modelo educacional adotado e o espaço físico para os estudantes com surdez terem

acesso à leitura e escrita. Desde a década de 1980, pesquisadores (BRITO, 1980; SKLIAR, 1998; QUADROS, 2003; LODI e LACERDA, 2011; PEREIRA, 2009) e a comunidade surda, que é constituída por pessoas surdas e ouvintes, pesquisadores da área, trazem como solução ao desenvolvimento desses estudantes a discussão sobre o bilinguismo, educação e escola bilíngue, como espaço de promoção da cultura surda, a Libras, como língua de instrução, e o português, como segunda língua, na modalidade escrita.

Em contrapartida, temos pesquisadores e educadores defensores da escola inclusiva, uma escola para todos. O embasamento dessa defesa está na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE, 2008), citado anteriormente, que destaca as potencialidades e as oportunidades que devem ser reconhecidas e ofertadas àqueles que sempre viveram à margem da sociedade e, conseqüentemente, excluídos dos seus direitos e deveres para com a sociedade.

Corroborando as ideias de Stumpf e Linhares,

O Surdo³ tratado aqui não é uma caricatura de um ser doente, desajustado, deficiente e/ou desprezível, mas um sujeito histórico e social. Deve-se entender a pluralidade do sujeito social, o estudante, o aluno, na diversidade: Surdo negro, Surdo indígena, Surdo pobre, Surdo migrante e/ou imigrante, Surdo mestiço e/ou fazendo parte de diversos outros grupos étnicos marcados pelo que os une, ser Surdo. Conscientes sobre suas realidades, querem mudanças, por meio de ações, na qualidade de Surdos enquanto atores, que atendam às suas necessidades educativas no aspecto cultural e linguístico (STUMPF; LINHARES, 2021, p. 36-37).

Dessa maneira, a história da educação dos surdos e pessoas com deficiência se inter-relacionam, uma vez que pessoas surdas foram consideradas, por muitos anos, e ainda são, consideradas deficientes, incapazes e sem capacidade de aprender a leitura e a escrita, ou até mesmo de se inserirem no mercado de trabalho. Isso se dá ainda no contexto familiar, social e educacional.

O ensino de Libras para estudantes nas escolas públicas requer discussões quanto ao currículo proposto para o ensino, não somente da Libras, mas um currículo que atenda às especificidades dos estudantes surdos (OLIVEIRA, 2019), tendo, como embasamento, o modelo social da deficiência e a visão

³ A convenção proposta por James Woodward (1972) diferencia o surdo com “s” minúsculo por sua condição audiológica de não ouvir, do Surdo com “S” maiúsculo como sendo um grupo particular de pessoas Surdas que partilham uma língua e uma cultura. Assim, neste capítulo, o uso de Surdos com “S” está colocado para destacar a histórica em que os Surdos estão inseridos, bem como para enaltecer a estética textual em visibilidade contextual dessa produção (STUMPF; LINHARES, 2021).

socioantropológica das pessoas surdas. Considerar essas duas questões é olhar para as diferenças e entendermos que cada indivíduo tem suas experiências de vida, que os fazem singular, mesmo vivendo e convivendo num determinado grupo.

Nas escolas, a oferta da Libras se dá ainda com uma carga horária mínima, em razão das poucas ações para sua efetivação no currículo e espaços escolares. Sendo assim, o meio educacional ainda não está preparado para receber os estudantes que são usuários da Libras, no caso, uma minoria, nem aqueles estudantes surdos que irão aprendê-la dentro da sala de aula (FERNANDES; MOREIRA, 2014).

Essa é a situação de aprendizagem de uma língua espaço-visual que tem como estrutura sinais compostos por parâmetros (FELIPE, 2013) que constituem o sinal. Em se tratando do ensino de Libras, é importante assegurar ao aprendiz os elementos que definem e compõem a língua de sinais. São elementos de cunho visual e que, portanto, devem ser explorados a partir do espaço físico, o local de aprendizagem e um compreender para além do espaço físico, afora a produção de sentidos que essa língua apresenta.

É importante analisarmos como a produção textual em língua de sinais envolve uma dinâmica de inter-relação entre corpo, espaço e movimento. Portanto, diferente de uma dinâmica presente nas línguas orais, as línguas de sinais convivem com o cênico como um elemento de atribuição de sentidos. Por isso, o ambiente ou espaço físico não é um mero componente, ou detalhe, é um elemento decisivo para a produção de sentido (BASSO; STROBEL; MASUTTI, 2009).

O ensino de Libras no AEE visa garantir ao estudante surdo uma proposta de educação bilíngue na escola, sala de aula e no AEE. Conforme Damázio (2007), o AEE envolve **três momentos didático-pedagógicos**:

-  Atendimento Educacional Especializado em Libras;
-  Atendimento Educacional Especializado de Libras;
-  Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa.

No quadro 3, daremos ênfase aos dois momentos: AEE **em** Libras e **de** Libras:

QUADRO 3: O AEE para estudantes surdos

Atendimento Educacional Especializado <u>em</u> Libras	Atendimento Educacional Especializado <u>de</u> Libras
O AEE em Libras fornece a base conceitual dos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula. Esse atendimento contribui para que o estudante com surdez participe das aulas, compreendendo o que é tratado pelo professor e interagindo com seus colegas. A proposta pedagógica deve possibilitar a ampliação da relação dos estudantes com o conhecimento, levando-os a formular suas ideias, a partir do questionamento de pontos de vista e da liberdade de expressão. Para que os estudantes construam conhecimentos, as aulas devem ser planejadas pelos professores das diferentes áreas.	O ensino de uma língua requer critérios metodológicos que favoreçam a contextualização significativa, considerando que nem sempre o signolinguístico é motivado. Na organização do AEE, o professor de Libras deve planejar o ensino dessa língua a partir dos diversos aspectos que envolvem sua aprendizagem, como: referências visuais, anotação em língua portuguesa, dactilologia (alfabeto manual), parâmetros primários e secundários, classificadores e sinais. O AEE deve ser planejado com base na avaliação do conhecimento que o estudante tem a respeito da Libras e realizado de acordo com o estágio de desenvolvimento da língua em que o estudante se encontra. Após a avaliação inicial, o professor de Libras precisa pensar na organização didática que implica o uso de imagens e de todo tipo de referências.

Fonte: ALVEZ (2010, p. 12-15).

O Ensino de Libras no AEE tem como objetivo o ensino dos conteúdos curriculares, promovendo discussão e reflexão sobre o objeto de estudo e o ensino da língua a partir de aspectos gramaticais e uma metodologia de ensino que favoreça a aprendizagem contextualizada.

Os atendimentos são complementares à carga horária da escola regular e são realizados no contra-turno. O ILS tem como atribuição o ensino de Libras através de atividades planejadas junto aos professores do AEE, que são responsáveis pelo ensino de português como segunda língua e produção de material bilíngue para os estudantes surdos, de acordo com a demanda do professor da sala de aula regular, em planejamento conjunto.

Cabe ao ILS e professor do AEE, a articulação com a escola para que a preparação dos conteúdos seja feita em consonância com a proposta curricular da sala de aula em que o estudante surdo está incluído, visando à sua participação e envolvimento, e o ensino da língua com: referências visuais, dactilologia (alfabeto manual), parâmetros primários e secundários, classificadores e sinais (ALVES, 2010).

Um outro avanço importante, a ser citado aqui, é o referencial curricular para o ensino de Libras, elaborado por uma equipe de pesquisadores e publicado pela Editora Arara Azul, no ano de 2021, a coleção “Livros Ensinar e Aprender: Referências para o ensino da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na

Educação de Surdos Bilíngue: da Educação Infantil ao Ensino Superior”.

Esse trabalho, resultado de pesquisa e extensão, se dedica à apresentação de teorias, conceitos e análises de estruturas educacionais que embasam uma proposta de referência para o ensino da Libras como primeira língua (L1) nos diversos contextos de oferta de Educação Bilíngue de Surdos em nosso país. Seus cinco volumes apresentam: fundamentos históricos e conceituais da educação de surdos no Brasil, seguidos de abordagens específicas no contexto da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior.

2.6 O material didático no Atendimento Educacional Especializado

Nesta seção, serão apresentadas algumas questões que envolvem o uso do MD no AEE. É importante ressaltar que, no AEE, não é usado MD para ensino cotidiano, devido à especificidade do atendimento possuir como objetivo “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008).

O professor do AEE tem o compromisso de propor a acessibilidade em articulação com a equipe pedagógica da escola e, por conseguinte, participar do planejamento do professor das disciplinas e orientação às famílias. O AEE complementa e/ou suplementa a formação do estudante, visando à sua autonomia na escola e fora dela. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola (ROPOLI, 2010).

Sobre a organização do AEE,

A organização do Atendimento Educacional Especializado considera as peculiaridades de cada aluno. Alunos com a mesma deficiência podem necessitar de atendimentos diferenciados. Por isso, o primeiro passo para se planejar o Atendimento não é saber as causas, diagnósticos, prognóstico da suposta deficiência do aluno. Antes da deficiência, vem a pessoa, o aluno, com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças (ROPOLI, 2010, p. 22).

Essa orientação é importante para que, tanto o professor quanto o estudante, desenvolvam a autonomia no acesso ao ensino e aprendizagem. Dessa forma, o atendimento se aproxima ao parâmetro da particularidade, descrita por Kumaravadivelu (2003), e condizente com uma opção pedagógica sensível ao

contexto.

Em se tratando da praticabilidade (KUMARAVADIVELU, 2003), o professor do AEE elabora os planos de atendimentos, apresentando à equipe pedagógica da escola os recursos, equipamentos, apoios mais adequados para eliminação das barreiras que impedem o acesso aos conteúdos e espaços escolares aos quais os estudantes pertencem. Isso garante aos estudantes a participação no processo escolar e na vida social em geral, segundo suas capacidades (ROPOLI, 2010).

Dentre as orientações dadas pelo MEC, na Coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão”, elaborada pela Universidade Federal do Ceará (UFC), duas atribuições do professor do AEE que dialogam com esta pesquisa são:

c) Produzir materiais, tais como textos transcritos, materiais didático-pedagógicos adequados, textos ampliados, gravados, como, também, poderá indicar a utilização de softwares e outros recursos tecnológicos disponíveis.

g) Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade (ROPOLI, 2010, p. 25-27).

Para além das atribuições citadas, com ênfase para a produção de material didático-pedagógico e recursos tecnológicos que propiciam a comunicação, é importante diferenciar o que são os conteúdos e recursos do AEE:

QUADRO 4: Conteúdos e recursos do AEE.

São conteúdos do AEE:	Língua Brasileira de Sinais - Libras e Libras tátil; Alfabeto digital; Tadoma; Língua Portuguesa na modalidade escrita; Sistema Braille; Orientação e mobilidade; Informática acessível; Sorobã (ábaco); Estimulação visual; Comunicação alternativa e aumentativa - CAA; Desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva.
São recursos do AEE:	Materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (livros, desenhos, mapas, gráficos e jogos táteis, em Libras, em Braille, em caracter ampliado, com contraste visual, imagéticos, digitais, entre outros); Tecnologias de informação e de comunicação (TICS) acessíveis (mouses e acionadores, teclados com colméias, sintetizadores de voz, linha Braille, entre outros); e Recursos ópticos; pranchas de CAA, engrossadores de lápis, ponteira de cabeça, plano inclinado, tesouras acessíveis, quadro magnético com letras imantadas, entre outros.

Fonte: ROPOLI, 2010, p. 27-28.

Os conteúdos e recursos do AEE são importantes para todos os estudantes que fazem parte do público alvo. No caso desta pesquisa, são os estudantes surdos.

É importante realçar que a Libras e língua portuguesa são conteúdos, mas também o tadoma, comunicação alternativa e aumentativa, são de grande valor para os estudantes surdos com deficiência física, cegueira, o surdo-cego e deficiência intelectual, bem como as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICS), que favorecem os processos educativos e as atividades cognitivas.

Sobre o MD no AEE, os materiais são criados para uso na sala de aula, e não para uso exclusivo na sala do AEE. É preciso considerar essa diferença, devido ao caráter do atendimento, proposto como articulação no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com surdez.

2.7 Políticas linguísticas

É importante apresentar as políticas linguísticas, conforme o quadro abaixo, que norteiam o ensino de Libras, através de alguns documentos nacionais e internacionais que subsidiam as políticas linguistas na educação de surdos.

QUADRO 5: As políticas linguísticas na educação de surdos

(2006) Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	No intuito de comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos (13/12/2006), a convenção foi um marco histórico para equidade social, militância e para atender às necessidades e dignidades dos seres humanos no que diz respeito também às questões linguísticas. Assim, esse documento deixa claro que a comunicação abrange a Língua de Sinais aos surdos, a visualização por meio de textos, o braile como modo de comunicação tátil, ou seja, todos os meios acessíveis de entendimento para “pessoas com deficiência”. Em se tratando de educação, é dever do Estado facilitar a aprendizagem e a formação de estudantes, de garantir a identidade linguística e a comunicação. O documento reforça a preocupação com o desenvolvimento cultural, “inclusive as linguagens de sinais e a cultura dos deficientes auditivos”.
(2008) Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Determina, em seu texto, a inclusão da língua não falada, ou seja, a Língua de Sinais, garantindo o direito e a liberdade de seus usuários, no caso os surdos, de se expressar, e também promove o respeito e o uso social público e privado da Libras.
(2010) Decreto nº 7.387/2010	Institui o Inventário Nacional sobre Diversidade Linguística (INDL) que se firma como importante instrumento de proteção da diversidade linguística no cenário brasileiro, pela promoção da diversidade das expressões culturais e especialmente por ter conferido um espaço de oficialidade à pluralidade linguística do Brasil. Posteriormente, foi estendido à Libras com o projeto de Inventário Nacional sobre Libras do ano de 2016, promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
(2011) International Disability Alliance	Defende escolas bilíngues para surdos que têm a Língua de Sinais como L1 e a modalidade escrita da língua falada no

	país como L2. Trata-se da educação bilíngue para estudantes surdos e ouvintes que inclua a Língua de Sinais como a principal língua de instrução, enquanto a língua escrita do país é utilizada para ensinar a ler.
(2004) Portaria E/19, de 04 de maio de 2004, promulga a Política de Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina	Reestrutura a Política de Educação de Surdos em Santa Catarina, garantindo a utilização da Língua de Sinais de modo a assegurar a especificidade de educação intercultural e bilíngue das comunidades surdas, respeitando a experiência visual e linguística do surdo em seu processo de aprendizagem, contribuindo para a eliminação das desigualdades sociais entre surdos e ouvintes, e que proporcione ao aluno o acesso e a permanência no sistema de ensino.
(2005) Decreto nº 5.626/2005	Em se tratando de formação de professores no ensino de Libras, por meio desse decreto o professor pode lecionar em Ensino Fundamental e Médio, porém deve ter um curso de licenciatura de Letras, com habilitação em Libras ou Libras/Língua Portuguesa como L2. Para a Educação Infantil, além da Libras, a formação em Pedagogia se torna oportuna com a Língua Portuguesa sendo a L2, para a contemplação da formação e do ensino bilíngue. Trata-se de uma conquista histórica dos surdos, principalmente por prevalecer essa política linguística no âmbito educacional.
(2013) Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI, Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa	Defende o direito dos surdos e das comunidades linguísticas de decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território.
(2014) Plano Nacional de Educação	Garante a educação bilíngue Libras/Língua Portuguesa por meio da oferta de educação bilíngue em Libras como L1, e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como L2, aos estudantes surdos e com deficiência auditiva de 0 a 17 anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626/2005, e dos art. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema Braille de leitura para cegos e surdocegos.

Fonte: STUMPF; LINHARES (2021, p. 69-71).

Segundo os autores Stumpf e Linhares,

[...] é relevante a promoção de uma política linguística na construção da política pública a fim de restabelecer um ensino aos estudantes surdos com currículos reformulados, atentando à sua particularidade linguística/cultural. Ademais, que vise à promoção da sua identidade linguística, que defina a participação das duas línguas em todo o processo de escolarização, de modo a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda (STUMPF; LINHARES, p. 69).

Para que a educação de surdos seja possível, é preciso considerar as diferenças linguísticas e culturais nas práticas pedagógicas, utilizando-se de estratégias visuais e a atuação das duas línguas em todo o processo de escolarização, visando garantir a Libras de igual valor do idioma oficial do país no

currículo escolar.

2.8 Instrutor/professor de Libras, Tradutor e Intérprete de Libras e Professor bilíngue

Nesta seção, vamos considerar três profissionais que atuam diretamente com os estudantes surdos e têm atribuições importantes na educação bilíngue para surdos.

2.8.1 O Instrutor/professor de Libras

O ILS/professor de Libras é o profissional responsável pelo ensino da Libras, podendo ser surdo ou ouvinte. Destaca-se a importância do surdo como educador, como referência para os estudantes surdos, e pela dificuldade de se encontrar professores ouvintes formados para o ensino da Libras. Atualmente, a maioria dos ILS são formados nos cursos de Pedagogia e Letras-Libras.

Os ILS atuam nas escolas:

-  No ensino de Libras para estudantes surdos como primeira língua (L1);
-  No ensino de Libras para ouvintes como segunda língua (familiares e comunidade escolar);
-  Nas classes ou turmas bilíngues;
-  Na elaboração de estratégias educacionais mais adequadas ao estudante surdo, numa parceria com os professores da sala de aula e AEE, sobre conceitos e conteúdos de diferentes componentes curriculares;
-  Na elaboração de materiais bilíngue Libras/Português.

Com a política de Educação inclusiva e a atuação do ILS, seja na classe bilíngue ou no AEE, atendimento de apoio previsto, como complementar à organização escolar de base fundamental (BRASIL, 2007, 2008), tem sido recorrente a contratação desse profissional para uma perspectiva de educação bilíngue: Libras/Português.

2.8.2 O Tradutor e Intérprete de Libras/Português

A história da constituição do intérprete de língua de sinais se iniciou por meio de atividades voluntárias que foram valorizadas, na medida em que os surdos passaram a desenvolver o exercício da cidadania, e em paralelo com a proposta de educação bilíngue (QUADROS, 2004). No Brasil, o trabalho com intérpretes iniciou-se nos anos 1980, principalmente, em função de serviços religiosos e informais. Nesse contexto, a FENEIS passou a organizar encontros de tradutores e intérpretes de Libras.

A regulamentação do trabalho do TILSP é recente e a legitimidade da sua importância ainda está em processo de consolidação. O TILSP é o profissional que tem fluência na língua de sinais e a língua falada do país, e qualificado para desempenhar a função de tradutor e intérprete. Esse profissional deve possuir competência tradutória na Libras e língua portuguesa. Ele também pode dominar outras línguas, como o inglês, o espanhol, a Língua de Sinais Americana (ASL) e fazer a interpretação para a Libras ou vice-versa em eventos de diversos segmentos.

Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica, como os cursos de graduação em Letras-Libras, pós-graduação em Tradução e Interpretação em Libras/Português, certificado de Prolibras e certificação em bancas avaliadoras validadas pela SEE/MG, para atuar como tal (MEC; SEESP⁴, 2004). Essa formação permite que o intérprete da Libras atue em todos os níveis de escolarização.

Quando se insere esse profissional em uma sala de aula, abre-se a possibilidade do estudante surdo receber a informação escolar em Libras, por meio de uma pessoa competente. Pode-se afirmar que, nesse caso, a condição linguística especial do surdo é respeitada, o que aumenta a chance de se desenvolver e construir novos conhecimentos satisfatoriamente (LACERDA, 2000).

Os TILSP atuam nas escolas:

-  Nas salas de aula junto aos estudantes surdos, ouvintes e professores;
-  Nas classes ou turmas bilíngues;
-  Na mediação da comunicação na escola (reuniões, eventos e outros);

⁴ Secretaria de Educação Especial (SEESP).

- ✚ Na elaboração de materiais bilíngue Libras/Português.

Segundo Famularo (1999), a interpretação não é tarefa fácil, uma vez que não envolve meramente um ato mecânico de substituir palavras de uma língua para outra. O intérprete deve conhecer com profundidade tanto a língua portuguesa quanto a Libras, para que compreenda as intenções de quem fala, encontrando os termos equivalentes possíveis. Atualmente, a maioria dos TILSP são formados nos cursos de Letras-Libras e áreas afins.

2.8.3 O professor bilíngue

O professor bilíngue é aquele que tem formação na área da surdez e fluência nas duas línguas: Libras e língua portuguesa. É importante que esse professor esteja em constante formação para que ele tenha condições de exercer o seu papel de educador dos estudantes surdos. O conhecimento sobre a surdez e como o estudante surdo aprende é imprescindível para que o professor proponha metodologias adequadas ao ensino. As formações para os professores bilíngues favorecem o ensino e aprendizagem do estudante surdo em relação à escolha da metodologia para alcançar objetivos necessários: leitura e escrita da língua portuguesa, utilizando a Libras como língua de instrução.

Os professores bilíngues atuam na escola:

- ✚ Nas salas de aula junto aos estudantes surdos e ouvintes;
- ✚ Nas classes ou turmas bilíngues;
- ✚ Nas salas de AEE como professores de LP/L2;
- ✚ Na orientação e elaboração de materiais didáticos bilíngue Libras/Português em parceria com o ILS e TILSP.

Atualmente, os professores bilíngues que atuam nas escolas com estudantes surdos são docentes da rede municipal com formação em pedagogia, em sua maioria, e com fluência em Libras, a partir da convivência com a comunidade surda, na participação em cursos de Libras e atuação com estudantes surdos, ILS e TILSP na sala de aula.

Estes são os profissionais que atuam na educação dos surdos, participaram da formação e são sujeitos da pesquisa. Vale ressaltar que as professoras do AEE que participaram da pesquisa, em sua maioria, não são bilíngues.

2.9 O material didático para o ensino de Libras

Em continuidade sobre a importância da Libras no contexto educacional, torna-se necessário trazer alguns materiais didáticos disponíveis para o ensino de Libras, fazendo uma correlação entre o que foi proposto para a educação de surdos e uma reflexão sobre o momento atual, considerando esses materiais.

Com o objetivo de propiciar ao estudante surdo o acesso à Libras como língua de instrução no ambiente educacional, temos que nos atentar, portanto, para o material produzido para o ensino dessa língua e como serão os planejamentos de ensino, com o objetivo de ensinar Libras como L1 para esses estudantes.

A Libras é reconhecida como língua das pessoas surdas, mas, ao promover o ensino dessa língua, devemos pensar na metodologia de ensino de uma primeira língua, sua estrutura e gramática próprias. Torna-se necessário, logo, a oferta da Libras com ênfase no estudante surdo, buscando evitar possíveis equívocos decorrentes de práticas específicas do ensino de Libras como segunda língua (L2) para pessoas ouvintes.

Para estudantes surdos, da educação infantil aos anos iniciais e finais do ensino fundamental, é comum vermos materiais produzidos e voltados para o ensino de vocabulário através do uso de imagens e sinais correspondentes, como: jogos da memória, alfabeto manual, alimentos, substantivos e verbos, configuração de mão, como a Imagem 1.

A seguir, apresento alguns materiais didáticos para o ensino de Libras.

Os materiais e atividades em destaque refletem o que o mercado oferece para as escolas em relação ao ensino de Libras. Esses são materiais propostos em madeira ou E.V.A (um material emborrachado feito de acetato de vinila), enfatizando o ensino da Libras no modo impresso, através da imagem do sinal e dos desenhos para o vocabulário escolhido (animais, alfabetos, cores, frutas e outros).

FIGURA 1: MD para o ensino de Libras.



Fonte: Elaborado pela autora por meio de capturas de tela tiradas do seu computador no dia 10 de jul. 2022.

Os Materiais Didáticos (MD) apresentados na imagem acima fazem parte das produções disponíveis entre os anos 2010 e 2020, encontrados em pesquisas feitas em sites de MD para o ensino de Libras. As idades variam de 4 a 7 anos e propõem o ensino de vocabulário, literatura surda e configurações de mãos, envolvendo os cinco parâmetros da Libras (QUADROS; KARNOPP, 2004). Ressalto a dificuldade de encontrar MD, com produções para o ensino de Libras, que contemplem os conteúdos curriculares da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: anos iniciais e finais, em comparação com MD para o ensino de língua estrangeira nas escolas.

Temos também alguns MDs que foram muito utilizados no ensino de Libras: vídeos para contação de histórias disponibilizados pelo Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) (2000-2008). Há disponíveis também os clássicos da literatura infantil produzidos pela coleção “Ciranda da Inclusão” para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (Imagem 2).

FIGURA 2: Literatura Infantil em Libras.

Fonte: KARNOPP; HESSEL, 2009, p. 4.

Para além da visibilidade dos materiais usados no ensino de Libras, é pertinente apresentar o olhar dos professores e pesquisadores surdos sobre a forma como a literatura mostra a pessoa surda em suas narrativas. No material para ensino da disciplina de metodologia da Literatura Surda, do curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, as autoras Karnopp e Hessel (2009) apresentam algumas leituras e discussões sobre o sujeito surdo ou a surdez, retratado nos livros de literatura infantil. Os livros analisados foram: “Audição” (SUHR & GORDON, 1998); “Os cinco sentidos” (BOSMANS, 1997); “A gente e as outras gentes” (LIMA, 1995); “Nem sempre posso ouvir vocês” (ZELONKY, 1988); “A letreria do dr. Alfa Beto” (CARR, 1988); “Dor de dente real” (TRABBOLD, 1993) e “O livro das palavras” (AZEVEDO, 1993). Silveira verificou que os autores retratam o surdo como ‘deficiente auditivo’, perfeitamente integrado à comunidade ouvinte, sendo usuário de uma língua oral (SILVEIRA, 2000 *apud* KARNOPP; HESSEL, 2009).

Os materiais analisados foram produzidos entre 2002 e 2005 e escritos por autores ouvintes. Segundo a análise das autoras, os surdos são retratados como deficientes numa visão clínico-terapêutica, em que o indivíduo tem a necessidade de se adaptar ao meio. Essa visão traz sérias consequências para educação dos

surdos, dificultando a discussão sobre a pessoa Surda como ser político e atuante numa sociedade com suas crenças, valores e diferenças linguísticas.

As autoras, nas suas investigações sobre o MD usado como literatura para ensino de Libras, elencam alguns materiais que têm como objetivo, em sua maioria, o ensino de vocabulário (KARNOPP; HESSEL, 2009).

No site <http://www.lsbvideo.com.br/> encontra-se fitas VHS, CD/DVD traduzidos para a Libras por um surdo, em que são explorados os recursos visuais e lingüísticos da língua de sinais, por exemplo: "As aventuras de Pinóquio em LSB" e "Seis Fábulas de Esopo em LSB". Nesse mesmo site, há uma diversidade de produtos, jogos, materiais, livros didáticos com o objetivo de divulgar a LSB. Há também textos que objetivam primordialmente a tradução para a LSB, por exemplo, o vídeo "Seis Fábulas de Esopo em LSB" direciona-se a todos aqueles que querem ver ou conhecer as fábulas, bem como aprender ou aprimorar a língua de sinais brasileira, ou seja, surdos e ouvintes que trabalham ou estudam a língua de sinais (KARNOPP; HESSEL, 2009, p. 4-5).

O material tem como proposta o ensino da história em Libras, através da imagem do sinal, impressa acima das palavras em português, e uma contação da história em Libras no vídeo em um DVD, com legenda e áudio em português, considerando também cenários e figurinos, contribuindo para a compreensão da história, lançando mão do aspecto visual, conforme a imagem 3, na próxima página.

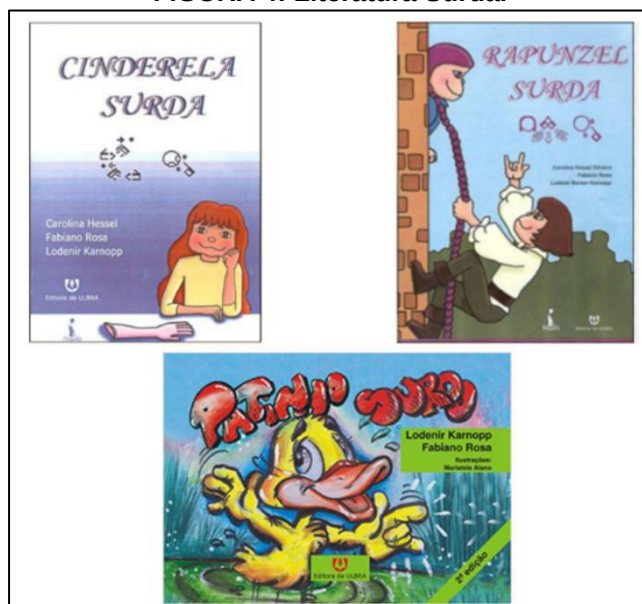
FIGURA 3: Educação de Surdos em Libras.



Fonte: Acervo da autora (2022).

A partir de 2006, as produções em Libras ganham mais publicações sobre histórias contadas pelas pessoas surdas, dando visibilidade à cultura surda e suas diferenças linguísticas, de acordo com a imagem 4.

FIGURA 4: Literatura Surda.



Fonte: KARNOPP; HESSEL, 2009.

A partir dessas publicações, os estudantes surdos têm a oportunidade de se verem pertencentes ao contexto social e educacional, a partir da visibilidade que a comunidade surda ganha através das literaturas, sejam infantis, fábulas, poesias e outros gêneros discursivos, que proporcionam a inserção da pessoa surda nos escritos e registros.

Como base para o ensino de Libras para pessoas ouvintes, temos os MDs, produzidos para o ensino de Libras, como L2 (Imagem 5).

FIGURA 5: MD para ensino de Libras como L2.



Fonte: Acervo da autora (2022).

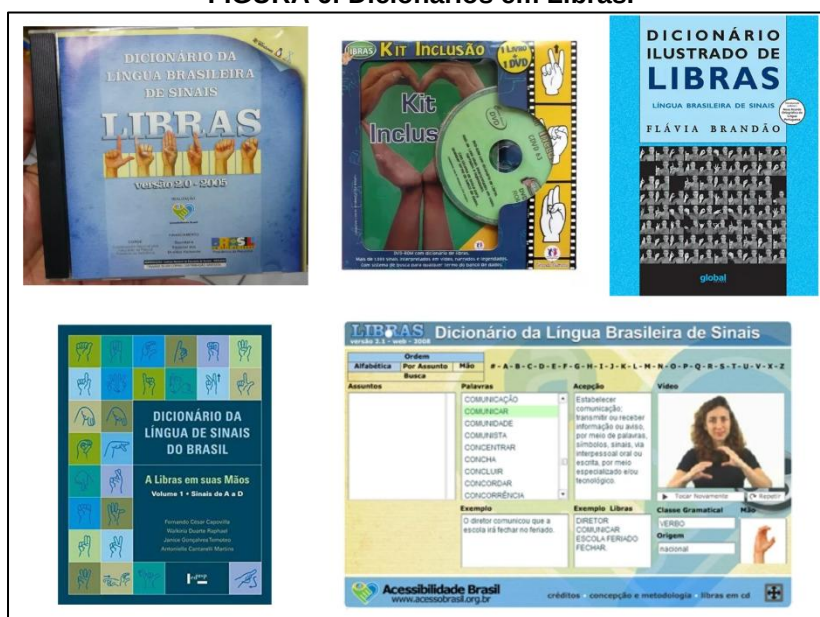
Nos materiais para o ensino de Libras, destaca-se o uso de apostilas de vocabulário com sinais em Libras de acordo com o campo semântico.

O livro “Minas Interagindo em Libras” tem como proposta a oferta de ensino de Libras como L2 para ouvintes e surge como um material didático a ser utilizado nos CAS do estado de Minas Gerais, orientando o trabalho do professor surdo, nos diversos municípios mineiros. Vale ressaltar que o material busca se adequar às especificidades dos cursos oferecidos pelo Governo de Minas e apresentar a Libras em seu dialeto mineiro (MINAS GERAIS, 2013, p. 8). O MD é composto por dois livros: do professor e aluno e um DVD de atividades para acompanhamento das aulas de acordo com as cinco unidades, e foi criado pela equipe de profissionais do CAS BH com a participação de outros CAS de algumas cidades mineiras.

“Libras em contexto” foi resultado de um trabalho de quatro anos de pesquisa em equipe com surdos, instrutores de Libras, linguistas, pedagogos. Coordenado por Tanya A. Felipe (coordenadora do grupo de pesquisa da FENEIS), por meio da parceria com a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), posteriormente, passou a fazer parte do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos do MEC/SEESP (FELIPE, 2001).

O livro e DVD “Curso de LIBRAS 1 e 2 – Iniciante e Básico” (Imagem 5) se destina a pessoas ouvintes ou surdas interessadas em aprender ou melhorar conhecimentos em Libras. Totalmente novo e atualizado pela nova ortografia, propõe uma forma de aprender a língua natural dos surdos a partir do conceito de língua como fator de cultura e identidade dos indivíduos, ou seja, o aluno aprende, entendendo os mecanismos de comunicação e interação que acontecem no mundo dos surdos e, por isso, tem uma apreensão maior e mais sólida dessa língua rica e complexa.

Dicionários também têm sido usados nesse contexto educacional (Imagem 6).

FIGURA 6: Dicionários em Libras.

Fonte: Acervo da autora (2022).

Os dicionários de Libras no formato impresso e vídeo ainda são utilizados para ensino de vocabulário, parâmetros e uso em diferentes contextos de construções frasais.

Os Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua, na “Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior” (STUMPF; LINHARES, 2021), não são materiais didáticos. Conforme dito no capítulo anterior, contudo, são alusivos ao ensino da Libras, favorecendo a criação de MDs.

FIGURA 7: Os referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na “Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior”.

Fonte: Imagens retiradas do site da Editora Arara Azul.

O “volume 1: Fundamentos históricos e conceituais para Curriculização da Libras como primeira língua” é dividido em seis partes: (1) Apresentação geral ao professores de Libras; (2) Educação escolar de surdos no Brasil: fundamentos históricos e legais para pensarmos um currículo de Libras; (3) Saberes surdos na

base da educação escolar bilíngue de surdos: debates conceituais fundamentais; (4) Princípios gerais da educação escolar bilíngue de surdos: sistematizando valores surdos como base da organização escolar; (5) Um novo componente curricular da educação bilíngue no Brasil: considerações e propostas para a estruturação disciplinar da Libras; e (6) Informações complementares, com um pequeno glossário alusivo à obra.

O destaque para o volume 1 está na valorização da base teórica para subsidiar a prática docente no ensino de Libras, tanto para docentes surdos quanto ouvintes. Esse material tem grande importância no cenário educacional para os estudantes surdos, por ser uma coletânea que abrange todas as etapas de ensino, desde a EI ao Ensino Superior, contribuindo para a formação docente na construção de uma educação bilíngue nas escolas públicas e particulares. O material contempla fundamentos históricos e legais que embasam as discussões e reflexões na construção do currículo com propostas que estruturam o ensino da Libras como parte integrante e com a mesma importância dos outros conteúdos curriculares.

Em “A apresentação geral aos professores de Libras”, percebe-se um cuidado e atenção aos professores, dando ênfase e direção ao diálogo como norteador à prática pedagógica do docente quando em contato com os “Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua” na “Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior”, organizado por Marianne Rossi Stumpf Ramon Santos de Almeida Linhares.

Tudo exposto até esse ponto, o ensino e aquisição de Libras, a inclusão dos estudantes surdos nas escolas inclusivas e os profissionais envolvidos: ILS, TILSP e professor bilíngue, embasaram e contribuíram para o próximo capítulo, com apresentação da multimodalidade como mais uma contribuição na educação linguística dos estudantes surdos.

No próximo capítulo, apresento a formação docente e a pedagogia pós-método que permeiam todo o trabalho produzido e apresentado neste capítulo.

3 PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Este capítulo apresenta a formação docente como parte determinante na construção do professor-pesquisador, à luz das ideias de Paulo Freire, além de discorrer sobre o ensino e aprendizagem da Libras na perspectiva da Pedagogia Pós-método. Apresenta-se a experiência de formação continuada em serviço na rede municipal de Contagem, Minas Gerais, no contexto de pandemia, foco desta tese. Este capítulo cumpre o primeiro objetivo desta tese, que é apresentar uma proposta de formação docente e a elaboração do MD para o ensino de Libras.

3.1 A formação docente e as contribuições de Paulo Freire

Primeiramente, faremos uma retrospectiva histórica do professor e sua identidade. Compreende-se a passagem de um sujeito que produzia conhecimentos desde a Grécia antiga, para um sujeito que transmite conhecimento embasado em outros e aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula (GERALDI, 2015). Freire (2005) nos confronta com o conceito de educação bancária, em que a educação tradicional reflete uma sociedade opressora e discriminatória na qual os estudantes são vistos como meros receptores. Suas mentes são como recipientes vazios, prontos para receberem os depósitos ou conteúdos programáticos pré-definidos, sendo os educadores, nesse contexto, depositantes de conteúdo, detentores do conhecimento.

Dessa maneira, de acordo com Geraldi,

O que na fase anterior era de responsabilidade da escola e do professor – a transformação do conhecimento em conteúdo de ensino – passa a ser agora atribuição dos autores do material didático, das equipes de produção editorial, etc. Restam ao professor controlar os tempos de contato do aluno com o material, conferir as respostas segundo o modelo dado, chamar a atenção dos desvios comportamentais ou acadêmicos (GERALDI, 2015, p. 87).

Isso traz consequências e duras críticas ao papel do professor no cenário educacional atual. Se antes era sua a responsabilidade de transmitir conhecimentos, passa agora a ser de equipes que produzem o material didático. O professor é um mero transmissor de informações ou aplicador de um material cuja produção ele não

participou, mas, a partir de um modelo dado, ele reproduz o comportamento de seguir regras e métodos. Com isso, a proposta de ensino segue engessada e não corresponde aos anseios e necessidade dos estudantes.

Sobre ser professor, Freire (1996) nos diz que ninguém nasce professor, mas se torna um no processo. Segundo essa perspectiva, entendemos, portanto, que o caminho se faz ao andar e que a formação docente se faz ao conhecer o estudante e ver, nele, desafios e possibilidades de aprendizagem.

Ensinar é, enquanto ensino, testemunhar aos estudantes o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. Não há nesta boniteza lugar para a negação da decência, nem de forma grosseira nem farisaica. Não há lugar para puritanismo. Só há lugar para pureza (FREIRE, 1996, p. 49).

A beleza do ensino está na cumplicidade do estudante e do professor, ambos andando lado a lado, não havendo um sem o outro. Existe, entretanto, o discente ávido a aprender, interessado pela leitura de mundo durante toda a vida. E, no prazer de ensinar e aprender desses dois sujeitos, é que a relação acontece no compromisso ético de um para com o outro.

É preciso refletir sobre nossas ações quanto à realidade educacional inclusiva e avaliar nossos fazeres quando nos propomos a ser professores.

A formação de professores é um tema muito discutido sob diversos aspectos, inspirados na sua prática, encontros com outros professores em todo o mundo e suas crenças quanto à valorização e significância do ato de ensinar. Freire nos traz um conjunto de ações inter-relacionadas com a teoria e prática e, sem dúvida, uma discussão forte sobre a politicidade da educação (SAUL; SAUL, 2016).

É possível afirmar que desde os seus primeiros escritos, Freire vai elaborando a sua concepção do saber fazer docente, quer dando ênfase aos fundamentos políticos, filosóficos e antropológicos de sua proposta, construindo, pois, o cenário para a compreensão da prática docente, quer aprofundando, em obras das décadas de 1980 e 1990, núcleos temáticos específicos relacionados ao ensinar-aprender e à formação dos educadores. E, especialmente, nas publicações: Medo e ousadia – o cotidiano do professor (1987), Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (1993b), A educação na cidade (2001), Política e Educação (1993a), e, sobretudo, em Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática

docente (1996), o autor sistematiza suas reflexões sobre o tema da docência e da formação de educadores (SAUL; SAUL, p. 24).

As obras mencionadas acima, com destaque para a “Pedagogia da autonomia”, revelam o olhar crítico de Paulo Freire sobre a concepção do fazer docente, passando pelos fundamentos políticos ao considerar o sujeito como um ser político, com as necessidades de viver em sociedade, e um ser filosófico, através do livre pensar e refletir sobre as ações no cotidiano, além do ser antropológico, que ensina e aprende de acordo com as suas crenças, histórias e culturas, e vida em sociedade.

O livro “A pedagogia da autonomia” é uma das publicações mais importantes e que nos conecta com nosso lugar de professor e como ensinar. Nele, sugere-se que os professores incentivem uma ação transformadora: a ética crítica, a competência científica e a amorosidade autêntica, com base em engajamento político.

Ainda segundo o autor,

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1993a, p. 22-23).

A educação, segundo a sua crença, e a formação docente são permanentes e se fundam quanto ao saber consciente e a consciência de poder sempre saber mais, e saber da sua própria vivência, se apossando da sua experiência e a ressignificando com os outros.

Conforme Pimenta:

O exercício da atividade docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas para o qual o curso pode ter uma contribuição específica enquanto conhecimento sistemático da realidade do ensino-aprendizagem na sociedade historicamente situada, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer (estabelecimento de finalidades, direção de sentido), enquanto identificação e criação das condições técnico-instrumentais propiciadoras da efetivação da realidade que se quer. Enfim, enquanto *formação teórica* (onde a unidade teoria e prática é fundamental) para a práxis transformadora (PIMENTA, 2006, p. 105, grifo do autor).

É preciso propiciar ao professor uma formação permanente e coerente com o seu planejamento e público-alvo, reconhecendo que a teoria e a prática são indissociáveis no preparo desse profissional. Isso requer o estabelecimento de finalidades, identificando e criando condições de materiais quanto à elaboração e aplicação.

Ratificando essa ideia, Contreras (2012) afirma que:

Apenas reconhecendo sua capacidade de ação reflexiva e de elaboração de conhecimento profissional em relação ao conteúdo de sua profissão, bem como sobre os contextos que condicionam sua prática e que vão além da aula, os professores podem desenvolver sua competência profissional, entendida mais como uma competência intelectual que não é somente técnica (CONTRERAS, 2012, p. 93).

A capacidade de leitura crítica do professor se caracteriza como um ponto determinante na sua construção como sujeito atuante e desejoso de desenvolver uma competência intelectual para além da capacidade de utilizar de normas e técnicas para o ensino. Entende-se, por leitura crítica, discorrer sobre o ensino através de um argumento fundamentado e criar novas possibilidades ao reavaliar sua prática pedagógica na construção da autonomia.

O contexto educacional é marcado pela inserção de estudantes que podem apresentar alguma deficiência. Nesse caso, temos, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 5% da população brasileira composta por pessoas surdas, ou seja, temos mais de 10 milhões de pessoas surdas, ou com perdas auditivas, que usam a língua oral do país ou a Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Nas escolas, de acordo com minha experiência profissional e área de atuação, ainda há professores que afirmam não saber lidar com estudantes surdos, seja ele de qual idade for, e reforçam a necessidade do profissional TILSP, por não conseguirem dar aula para esse estudante à mercê da criatividade, interesse, planejamento e metodologia.

Na escolarização de estudantes ouvintes ou surdos, a formação docente é parte determinante para a formação de um professor-pesquisador, realizador de práticas pedagógicas que tornem acessíveis seus conteúdos para todos os estudantes da sua sala de aula. Ainda mais para aqueles que apresentam necessidades específicas que devem ser acolhidas e atendidas.

No contexto de educação bilíngue, precisamos falar sobre a formação do

professor de Libras e o professor bilíngue: Libras/português. Nessa situação específica, torna-se necessário que os governos e as secretarias de educação contribuam para a redução dessa distância, promovendo ações em que os professores tenham acesso ao aprendizado da Libras e efetivem o ensino bilíngue para os estudantes surdos, como cumprimento da lei.

Reforça-se aqui, mais uma vez, que, diante das conquistas, a formação do professor de Libras é um assunto relevante no tangente a trajetórias, línguas e culturas diferentes.

Albres (2012) relata que, no Brasil,

[...] os professores de Libras tiveram pouco acesso às discussões teórico-metodológicas na área de ensino de segunda língua. Isso aconteceu pelo menos por três fatores: **primeiro**, devido à falta de espaço acadêmico para esse tipo de discussão/formação que fosse acessível linguística e culturalmente a essa comunidade; **segundo**, pela concepção inadequada de que para se ensinar uma língua basta ser proficiente ou falante nativo dela e; **terceiro**, pela crença de que as pesquisas e metodologias de ensino de línguas orais não poderiam auxiliar a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas de modalidade viso-gestual (ALBRES, 2012, p. 18, grifo do autor).

Todos esses fatores ainda estão presentes no cenário da educação inclusiva, ou educação bilíngue, e contribuem para a dificuldade de acesso a essas discussões, embora, constata-se que o acesso a vagas nos cursos de graduação se ampliou.

Um outro dificultador, segundo Albres (2012), seria a falta de um material teórico-didático no qual esses professores possam se apoiar para aprofundar seus conhecimentos sobre abordagens e metodologias de ensino. Com essa escassez, os professores de línguas de sinais se veem obrigados a recorrer a fontes alternativas de informação. Diante disso, o que se pode testemunhar é este professor se apoiando em experiências vivenciadas como estudantes de língua, a maioria em contextos oralistas que ignoravam as experiências de conhecimento e reflexões a respeito de uma língua espaço-visual.

Por muito tempo, foi aceito que esse professor fosse usuário da Libras, mas sem qualquer entendimento didático. Com isso, professores eram contratados sem formação pedagógica para o ensino (LACERDA; LODI; CAPORALI, 2004). Era comum aos instrutores surdos mais novos recorrerem a conselhos dos instrutores mais conhecidos pela comunidade surda, ou aos daqueles com anos de trabalho na

FENEIS, para orientações quanto ao ensino da Libras (LEITE, 2004).

Diante dessas questões sobre a formação do professor de Libras, Gesser enfatiza “a importância de pensar na formação de professores surdos e ouvintes, questões voltadas para o planejamento de cursos e elaboração de materiais didático/pedagógicos” (GESSER, 2006, p. 196) no contexto para o ensino bilíngue.

De acordo com Castro (2019), a partir da data da regulamentação, a Libras foi difundida por meio de cursos em instituições de ensino da educação básica, especificamente para surdos (que atendia à família), em instituições religiosas (com cursos ofertados por surdos voluntários) e cursos oferecidos por associações de surdos, como a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Com isso, “o reconhecimento da Língua de Sinais como língua natural da comunidade surda permitiu o fortalecimento identitário do grupo” (ALMEIDA, 2015, p. 28). Assim sendo, o ensino e aprendizado da Libras foi se ampliando e se fortalecendo nos espaços sociais.

Inicialmente, a promulgação da Lei 10.436/2002 ainda era novidade na organização dos cursos, e não havia planos para que o ensino de Libras fosse reconhecido como curso de nível superior. O ensino de Libras, enquanto tal, só foi reconhecido e efetivado pelo MEC em 2006, logo após o Decreto 5.626/2005 (CASTRO, 2019).

Ainda segundo Castro:

O Decreto 5.626/2005 também oportunizou muitos professores surdos e ouvintes fluentes em Libras a passarem por uma avaliação organizada pelo MEC e organizado pela UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina denominada PROLIBRAS, esse evento habilitou muitos usuários da Libras, tanto aqueles professores surdos como os Tradutores Intérpretes na condição de ouvintes (CASTRO, 2019, p. 33-34).

Esse exame nacional possibilitou a vários professores ouvintes serem professores e tradutores e intérpretes de Libras nas escolas de ensino fundamental e superior. Ademais, temos algumas implicações, em se tratando do ensino de Libras para o público ouvinte, a maioria adulta: “muitos professores não têm formação adequada para o ensino, com escolaridade em nível de Ensino Médio” (BASSO; STROBEL; MASUTTI, 2009, p. 16).

De acordo ainda com o Decreto 5.626/2005,

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional; II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação. § 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III. § 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput. (BRASIL, 2005).

Atualmente, já dispomos de cursos de graduação e pós-graduação para capacitação de professores de Libras e, por conseguinte, o que Basso, Strobel e Massuti, em 2009, afirmaram sobre um avanço na formação desses professores para a inclusão dos estudantes surdos e o ensino de Libras nas escolas.

No Brasil, no ano de 2006 foi criado o curso de graduação em Letras Libras na modalidade a distância, é um curso de letras com habilitação em licenciatura de Libras (CERNY; QUADROS, 2009). Dentre as disciplinas que compuseram o currículo da primeira turma, tem-se: Fundamentos da Educação de Surdos, Introdução aos Estudos da Tradução, Estudos Linguísticos, Introdução aos Estudos da Literatura, Introdução à Educação a Distância, Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, Escrita de Sinais I, II, III, IV; Língua Brasileira de Sinais I, II, III, IV, V, VI, Fonética e Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Aquisição da Linguagem, Sóciolinguística, Teoria da Educação e Estudos Surdos, História da Educação dos Surdos, Ensino de Língua Materna, Educação de Surdos e Novas Tecnologias, Literatura Surda, Leitura e Produção de Textos, Semântica e Pragmática, Didática e Educação de Surdos, Análise do Discurso, Tradução e Interpretação da Língua de Sinais, Psicologia de Educação de Surdos, Metodologia de Ensino em Literatura Visual, Metodologia de Ensino em Língua Brasileira de Sinais como L1, Metodologia de Ensino em Língua Brasileira de Sinais como L2, Estágio em Literatura Visual, Estágio em Língua Brasileira de Sinais como L1, Estágio em Língua Brasileira de Sinais como L2 (ALBRES, 2012, p. 22-23).

São quatro anos de curso, oito semestres, sendo programado para o último ano o estágio docente. Há aulas presenciais aos finais de semana em polos distribuídos em todo o país (QUADROS; HEBERLE, 2006).

Apesar de, no Brasil, ter ocorrido o curso Letras Libras, apenas um número escasso de professores surdos pode receber tal formação. Por exemplo, no Estado de São Paulo, com 19.223.897 milhões de habitantes, apenas 65 surdos (turma 2010 e 2012) se formaram nesta licenciatura, não atendendo minimamente à demanda de crianças surdas, familiares de surdos e ouvintes, sendo raríssimos os espaços para a formação continuada (QUADROS; HEBERLE, 2006, *apud* ALBRES, 2012, p. 26).

Esse curso tem contribuído para a formação de professores de Libras, dando visibilidade e oportunidades a estes no mercado de trabalho, fora a valorização do

status de professor-formador – mesmo que a quantidade de concluintes desse curso ainda seja ínfima.

A realidade atualmente é bem diferente, já que, com o Programa Viver sem Limites, foram criados vários cursos Letras-Libras. Além disso, universidades também criaram de forma independente, como é o caso da UFMG.

No CAS-BH, oferta-se o curso de formação para professores, ou instrutores de Libras, para atuarem na rede estadual de educação nos municípios do estado de Minas Gerais. Esse curso tem como premissa formar professores de Libras que ensinarão profissionais da educação e de outros segmentos da rede pública estadual e municipal, baseado no MD “Libras Interagindo em Libras”, elaborado pela equipe pedagógica da instituição, já citado no capítulo anterior.

Com a profissionalização do professor de língua de sinais, as instituições buscam contemplar em suas grades curriculares o que compreendem como conhecimentos necessários para esses professores.

Na América do Norte e na grande maioria dos outros países, toda a área educacional está mergulhada em uma corrente de profissionalização dos professores. Este fato constitui um movimento internacional (TARDIF, 2010, p. 247).

Tal movimento promove uma discussão em nível nacional sobre a formação continuada em serviço para os professores de línguas.

Embora o foco da pesquisa seja o ensino da Libras, ressalta-se aqui a importância de discutir sobre a formação do professor bilíngue: Libras/Português e suas especificidades. Em razão do seu papel na educação dos estudantes surdos, serão discutidos aqui, brevemente, quais seriam as suas atribuições e outros questionamentos, com o objetivo de trazer à luz reflexões necessárias a respeito da formação desse profissional.

O professor bilíngue é aquele, segundo Davies (1994), que apresenta três aspectos básicos em uma escola bilíngue: a) levar a criança a identificar-se como adulto bilíngue; b) conhecer profundamente as duas línguas e ter bom desempenho comunicativo; c) respeitar as duas línguas, reconhecendo o estatuto linguístico e se atentando para a estruturação de cada uma (DAVIES, 1994).

Segundo Quadros (2006),

[...] a educação bilíngue depende da presença de professores bilíngues. Assim pensar em ensinar uma segunda língua pressupõe a existência de uma primeira língua. O professor que assumir esta tarefa estará imbuído da necessidade de aprender a língua brasileira de sinais (QUADROS, 2006, p. 19).

A relevância da presença desse professor na educação bilíngue do estudante surdo mora no seu empenho e conhecimento, permitindo-lhe compreender não somente a Libras, mas o seu uso, sua estrutura e seus usuários. Ele tem domínio dos procedimentos metodológicos e didáticos para o ensino dos conteúdos curriculares, mesmo com a presença de um TILSP. Esse professor apresenta capacidade de elaboração de materiais e criação de estratégias para o ensino do português como L2.

E para que o trabalho bilíngue seja de qualidade é necessário que o professor tenha preparação, sendo assim que realize um conjunto de operações didáticas, que domine os métodos de ensino, procedimentos, técnicas e recursos e verifique continuamente se atingiu os objetivos de rendimento tanto do aluno quanto dele, além de possuir uma preparação especial, aprendendo a língua de sinais e a realizar atividades que provoquem interesse nos alunos com estímulo visual (ARANTES; PIRES, 2019, p. 118).

Essa preparação para o professor bilíngue ainda é pouco difundida nos cursos de formação. Como já mencionado, existem cursos de pós-graduação promovidos pelas universidades, além dos cursos de capacitação pelo MEC, CAS-BH e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), com o curso de Pedagogia Bilíngue. Entretanto, inconsistências na área ainda são perceptíveis, além da também já referida escassez na produção de MD para o ensino dos conteúdos integrantes da grade curricular.

3.2 A pedagogia Pós-método

Para abordar o ensino e aprendizagem de uma língua na perspectiva da Pedagogia Pós-método, é preciso, antes, falar sobre método. É comum nos cursos de formação de professores de línguas a atenção estar voltada para qual método de ensino a ser utilizado na sua prática pedagógica (KUMARAVADIVELU, 2003). No entanto, a partir do depoimento dos professores, nasceu um novo olhar sobre o ensino de línguas para além do método: o denominado pós-método.

O pós-método é definido pelo autor como uma condição, ou seja, como “um estado que nos compele a redefinir a relação entre os teóricos e aqueles que praticam um determinado método” (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 28). Nesse sentido, o que vemos em um ensino de língua é um movimento pendular em relação à dicotomia entre professor e estudante. Ora, o sujeito mais atuante e mais importante é o professor, outrora o aprendiz. O que o autor sugere é justamente promover a autonomia nesse processo.

Kumaravadivelu (2003) defende que uma Pedagogia Pós-método deve: (a) facilitar o avanço de um ensino de idiomas sensível ao contexto, baseado em uma verdadeira compreensão das particularidades linguísticas, socioculturais e políticas locais; (b) romper a relação entre teóricos e praticantes, capacitando os professores a construir sua própria teoria prática; e (c) encostar na consciência sociopolítica que os participantes trazem consigo, para auxiliar sua busca pela formação de identidade e transformação social.

Numa situação de pós-método, o aprendiz é autônomo, entendendo-se a autonomia como o coração da Pedagogia Pós-método. A riqueza de informações disponíveis sobre estratégias de aprendizagem e estilos abre oportunidades para os estudantes monitorarem sua aprendizagem e maximizarem o seu potencial, sendo membros cooperativos em uma sala de aula.

Já a autonomia dos professores implica um razoável grau de competência e confiança por parte deles, além do querer construir e implementar sua própria teoria da prática, responsiva às particularidades dos contextos educacionais e receptiva às possibilidades de suas condições sociopolíticas. Tais características somente podem evoluir se os professores tiverem o desejo e a determinação de romper com o conceito de método.

Os formadores devem reconhecer as vozes e as visões dos futuros professores, legitimando seus conhecimentos e experiências e incorporando-os como parte determinante desse empreendimento dialógico. A responsabilidade primária do formador de professores não é dar ao professor uma voz emprestada, por mais esclarecida que seja, mas oferecer oportunidades para a construção dialógica de sentido, processo no qual uma identidade ou voz pode surgir. A formação dos professores não deve, portanto, ser concebida como a experiência e interpretação de um método pedagógico predeterminado e prescrito.

Kumaravadivelu (2001) prevê, tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito

social, um repensar quanto às atitudes tomadas em torno tanto do professor como do estudante, causando, assim, uma maior responsabilidade nas duas figuras em relação aos seus respectivos papéis.

Nessa perspectiva, o papel do professor não se resume a selecionar conteúdos e escolher técnicas para aplicá-las. Ele também pode possibilitar que os aprendizes reflitam quanto ao seu papel na sociedade, sobre como a linguagem está estruturada e a que interesses ela serve. Exemplos disso são os trabalhos em duplas e grupos, a fim de conscientizá-los do seu papel dentro de uma ótica de trabalho em equipe. Assim, o professor também é um pesquisador capaz de orientar e desenvolver uma abordagem própria, que poderá partir de um método ou abordagem preexistente, mas refletindo suas crenças, valores, princípios e experiências. Já os formadores de professores estão capacitando profissionais para pesquisarem e levarem valor crítico e social aos seus estudantes.

Na visão de Kumaravadivelu (2003), a Pedagogia Pós-método permite aos docentes gerar soluções e estratégias inovadoras específicas para a sala de aula. Reconhece o seu potencial de saber, não só como ensinar, mas também como agir de forma autônoma nas restrições acadêmicas e administrativas impostas pelas instituições, currículos e livros didáticos. Promove também a capacidade dos professores no desenvolvimento de uma abordagem crítica para se auto-observar, autoanalisar e autoavaliar, com o objetivo de efetuar as mudanças desejadas.

Nessa mesma lógica, para Souza (2018), a Pedagogia Pós-método permite que o professor se aproprie do material didático para o ensino de línguas como agente transformador do ensino crítico, a partir de três parâmetros já previstos por Kumaravadivelu (1994): a particularidade, a praticabilidade e a possibilidade. Os parâmetros propostos pela Pedagogia Pós-método, de acordo com Souza:

Particularidade: opção pedagógica sensível ao contexto. Ela rejeita a adoção de princípios genéricos e pré-determinados com o objetivo de cumprir objetivos também genéricos e pré-determinados. **Praticabilidade:** afirma que os professores são encorajados a “teorizar a partir de sua prática e praticar o que teorizaram.” **Possibilidade:** relaciona-se à opção de trazer à tona, em sala de aula, a consciência sociopolítica que os aprendizes carregam consigo, rejeitando, dessa forma, a concepção de que o ensino e a aprendizagem de línguas se restringem aos elementos linguísticos e funcionais (SOUZA, 2018, p. 42-43, grifo do autor).

O primeiro parâmetro, o da particularidade, entende que o professor precisa conhecer o interesse, a realidade sociolinguística, cultural, dos seus estudantes.

Quando o professor os conhece, pode incentivá-los a desenvolverem suas aptidões e serem bem-sucedidos nos seus estudos.

O segundo parâmetro é o da praticabilidade, em que o professor buscará atividades práticas assistentes no desenvolvimento da aprendizagem. Esse parâmetro romperá com a ideia de que o professor deve obedecer o teórico. Algumas teorias advêm da observação, na prática, e, dessa forma, o professor pode teorizar sua experiência, praticar e questionar.

O parâmetro da possibilidade está relacionado a uma pedagogia crítica freiriana. As aulas de línguas devem considerar para além da estrutura. Professores e estudantes são sujeitos pertencentes a uma sociedade expostos às situações de opressão que são construídos socialmente ao longo da história e que, portanto, devem ser objeto de reflexão crítica na sala de aula, contribuindo para que os estudantes se vejam neste lugar de opressão e consigam sair dessa situação. É necessário pensar numa perspectiva crítica e promover o diálogo entre professores e estudantes, a respeito das relações de poder que permeiam a nossa sociedade, com ênfase na educação dos surdos, onde essas relações se baseiam na falta de comunicação por terem a privação de uma língua e não serem usuários dela.

Sobre essas três perspectivas, Kumaravadivelu (2003) não as considera totalmente opostas, podendo se relacionar de acordo com o momento e seus participantes. É pertinente enfatizar que, ao defender que cada professor elabore seus princípios de ensino, Kumavaradivelu (1994) não propõe abandonar a ciência, e sim os métodos, de forma a promover a interação dos estudantes na construção de significados, na aquisição de língua e na produção de sentido.

O autor propõe também alguns princípios relevantes no processo de ensino e aprendizagem de uma língua: maximizar as oportunidades de aprendizagem, facilitar a interação negociada, minimizar os problemas de intercompreensão entre professor e estudantes, ativar a intuição dos aprendizes sobre regras da língua, promover reflexão sobre o seu uso, contextualizar o insumo linguístico, promover a autonomia do aprendiz, aumentar a consciência cultural e garantir que a aula tenha relevância social. Kumavaradivelu (2003) se baseia nesses princípios como estudante, docente e cidadão crítico participante de uma sociedade.

A meu ver, contribui para a proposta de Kumaravadivelu a consideração da multimodalidade como estado da comunicação humana (KRESS, 2010). Seria a consideração no ensino para surdos inserir outros modos semióticos distintos e

diversos: a Libras (sinais), a comunicação alternativa, para os estudantes que não fazem uso da leitura e escrita, escuta e fala, como modo natural de comunicação, imagens e cores. Deve-se garantir também o acesso à comunicação, sendo sensível ao ambiente social, político, econômico e educacional, no qual a aprendizagem da língua aumenta a consciência cultural e encoraja os estudantes a se reconhecerem como sujeitos críticos e conscientes da sua cultura.

Para Tomlinson (2016), existem cinco pré-requisitos para a aquisição de uma língua: (1) os aprendizes são expostos a insumos ricos, recorrentes, significativos e compreensíveis da língua-alvo?; (2) Os aprendizes são envolvidos emocionalmente?; (3) A pedagogia pós-método sugere que os estudantes se envolvam emocionalmente para acontecer o aprendizado? (4) Os aprendizes estão envolvidos cognitivamente?; e (5) Eles são eventualmente orientados a focarem na forma, ao mesmo tempo em que focam no conteúdo ou depois disso?

No trabalho de formação dos profissionais com ênfase na proposta do MD, foram considerados os pré-requisitos citados por Tomlinson (2016) quanto às atividades propostas e à interação dos sujeitos envolvidos na produção do material didático de Libras, valorizando o direito à primeira língua como parte determinante para o desenvolvimento da comunicação entre os sujeitos usuários da Libras. Considerando, assim, as atividades ricas de significado e o envolvimento do estudante no conteúdo relacionado ao contexto vivenciado escolhido pelas professoras.

Por fim, assume-se também nesta tese uma Pedagogia Pós-método que, em vista dos pontos já assinalados, é de grande importância e adequada ao ensino de línguas. Frisa-se, mais uma vez, então, o valor dos conceitos de particularidade, praticidade e possibilidade, para entendermos, de fato, como assumir um ensino de língua sem a dependência de um único método. Tal missão é desafiadora para nós, professores, formados neste modelo. O ensino é humanizador e é essencial promover uma reflexão, tanto nos professores quanto nos estudantes, em sua autoaprendizagem.

3.3 A experiência da formação docente em consonância com a pedagogia pós-método

Nesta seção, será apresentada a experiência de formação docente que

corroborar com as ideias defendidas por Leffa (2022) de que: “qualquer pedagogia com base no pós-método tem que ser construída pelo próprio professor levando em consideração particularidades, políticas, culturais, sociais e linguísticas” (O QUE É PÓS-MÉTODO, 2022).

A proposta de formação dos professores da REMC trouxe reflexões sobre o fazer na prática e o pensar nas atividades em consonância com outros profissionais, que também fizeram parte dessa experiência.

De acordo com a demanda de formações sobre a educação bilíngue dos estudantes surdos, apresentada pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Contagem (SEDUC), a Superintendente de Projetos Especiais e Parcerias Educação Inclusiva, algumas reuniões foram realizadas para organizarmos o trabalho conduzido no período de fevereiro a dezembro do ano de 2020. A princípio, de acordo com o cronograma criado pela SEDUC e a pesquisadora, as formações foram realizadas em consonância com as visitas *in loco* nas escolas, com o objetivo de alinhar um trabalho construído junto aos familiares e profissionais atuantes diretamente com os estudantes surdos.

As formações se iniciaram no modo presencial em fevereiro do ano de 2020 e, a partir do mês de abril, devido à pandemia, causada pela COVID-19, os encontros passaram a acontecer em plataformas digitais até que tudo fosse normalizado e as visitas às escolas fossem possíveis em tempo oportuno. Retomamos as formações no modo virtual, utilizando o *Facebook*, a plataforma *Zoom* e o *Google Meet* para os encontros mensais. Em cada encontro, tratávamos de um assunto que dialogava com a produção do material didático (MD), que seria sugerido posteriormente pela Superintendente de Projetos Especiais e Parcerias Educação Inclusiva: reflexões sobre Libras – L1 e português – L2, aspectos linguísticos da Libras e ensino voltado para estudantes surdos, e atuação e processo tradutório dos TILSP.

3.3.1 Descrição da formação de professoras e profissionais

Inicialmente, a formação foi realizada para professores ouvintes que lidam com suas angústias e anseios em relação ao que está por vir, o novo, a mudança, o enfrentar o diferente e outra língua, que não é a sua. A Libras faz parte da sociedade brasileira e, portanto, deve ser tão difundida e aplicada como o português, como

uma língua de acolhimento para todos os estudantes surdos. É direito e está posto.

Os ILS e TILSP atuam também como protagonistas do material didático, trazendo as leituras e conjecturas de um ensino voltado para estudantes surdos, levando em conta seus interesses, modo de pensar e agir, de acordo com a relação que fazem com o ambiente e suas referências visuais.

Segue o quadro com a descrição da formação, de acordo com os sujeitos envolvidos, os objetivos, o número de participantes, as datas e a carga horária.

QUADRO 6: Formação docente/profissionais em serviço ano 2020.

FORMAÇÃO DOCENTE/PROFISSIONAIS - ANO 2020				
Sujeitos envolvidos	Objetivos	Nº de participantes	Datas	Carga horária
Professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Propor reflexões sobre o ensino da Libras e português como segunda língua e material didático para estudantes da Rede Municipal de Contagem.	25	14/02, 06/03 13/04, 08/05, 22/06	25h/a
Instrutores de Libras	Compreender os aspectos linguísticos da Libras e o ensino de Libras para estudantes surdos em ambiente virtual	12	18/06/2020	6h/a
Tradutores e Intérpretes de Libras	Possibilitar a compreensão de recursos utilizados na tradução de línguas (orais/sinais). Compreender o processo tradutório e a importância das escolhas linguísticas na tradução e interpretação de Libras, reflexões sobre a atuação do Intérprete de Libras no ambiente virtual.	38	19/06/2020	6h/a

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Foram abordados temas como: Libras como primeira língua da pessoa surda (L1) e português como segunda língua (L2), materiais didáticos acessíveis para estudantes surdos, além de materiais existentes para o ensino de Libras e português.

Os participantes das formações, durante todo o ano de 2020, foram: a Coordenadora/Técnica de Libras, SCRMG e Superintendente de Projetos Especiais e Parcerias SEDUC, Consultora Pedagógica, ILS, TILSP e Professoras do AEE. Os encontros e orientações para a elaboração do caderno ocorreram no período de julho a outubro de 2020, apenas com a equipe do conselho editorial, composto por cinco professoras do AEE, dois ILS e cinco TILSP.

Foram, no total, vinte e cinco professoras do AEE, doze ILS e trinta e oito TILSP. ILS com formação em Pedagogia e Letras-Libras, TILSP com formação em

diversas áreas de atuação, como Matemática e Pedagogia, e específica na Tradução e Interpretação Libras/Português, e professoras do AEE com formação em Pedagogia.

Inicialmente, as professoras foram orientadas a postarem atividades para os estudantes no Blog da Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Diante das atividades, solicitou-me um parecer sobre as atividades e, a partir disso, tivemos alguns encontros para repensarmos o conteúdo para os estudantes surdos.

Como já dito, nesses encontros, fizemos uma formação sobre materiais didáticos para o ensino de Libras e português como segunda língua (L2) para estudantes surdos, assuntos considerados por mim, junto à Superintendente de Projetos Especiais e Parcerias Educação Inclusiva, de grande importância para a construção do conhecimento dos profissionais sobre o ensino de Libras e Português (na modalidade escrita). Além disso, foram abordados temas como Libras, a primeira língua (L1), materiais didáticos acessíveis para estudantes surdos e materiais existentes para o ensino de Libras, o processo de aquisição de primeira língua, a pedagogia visual, currículo e, até mesmo, a escrita de sinais, o *signwriting*. Tratamos também, para o ensino do português como segunda língua (L2), sobre conceitos de alfabetização e letramento, considerando a leitura e a escrita do estudante surdo, refletindo sobre os métodos baseados na consciência fonológica e as metodologias de ensino voltadas para o estudante ouvinte e surdo, um entendimento sobre o ensino da leitura e da escrita pautado no aspecto visual da língua, e não na oralidade.

Nas duas abordagens, quanto ao ensino bilíngue, o embasamento teórico foi de acordo com as ideias de alguns autores, como Quadros (2005, 2006), Sanchez (2002), Fernandes (2006), Pereira (2014) e Freitas (2013). Esses autores defendem que a educação bilíngue seja valorizada e que a pessoa surda terá melhores condições de compreensão nos diversos assuntos tratados no ambiente familiar, social e educacional, se for usuária da Libras, mediante uma metodologia que valorize o ensino através do letramento visual compreendido a partir de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens (MIRANDA, 2019).

Os estudos e discussões, ao longo do ano de 2020, foram baseados na proposta de Damázio (2010):

[...] as práticas da sala de aula comum e AEE, devem ser articuladas por metodologias de ensino que estimulem o estudante a aprender a aprender, propiciando condições essenciais da aprendizagem dos estudantes com surdez na abordagem bilíngue (DAMÁZIO, 2010, p. 9).

Dessa forma, as professoras do AEE e instrutores de Libras teriam a oportunidade de criar e experimentar, através do fazer em conjunto, atividades que propiciem ao estudante surdo conhecimento amplo em Libras de forma efetiva.

Como resultado dos avanços práticos, decorrentes das formações, e a melhoria da qualidade das atividades elaboradas, surgiu o MD para o ensino de Libras para os estudantes surdos. Veio, então, a sugestão de passar essas atividades, que seriam postadas, para um compilado chamado, inicialmente, de Caderno de Atividades de Libras. Esse conjunto de atividades proposto foi criado para sua aplicação, especificamente, nas salas de recursos multifuncionais, pelo instrutor de Libras e pela professora do AEE, durante o atendimento complementar, não sendo, portanto, um material didático para sala de aula padrão. Tal material foi pensado para o ensino da Libras para três perfis de estudantes surdos da Rede Municipal de Educação de Contagem: os que não sabem Libras, aqueles com pouco acesso à Libras, e surdos que sabem Libras.

No primeiro momento, acordamos que as atividades seriam enviadas para o e-mail da consultoria, que daria o parecer e sugestões quanto ao MD produzido. As professoras e demais profissionais fariam os ajustes com base no parecer. Após a produção do material, começamos a formatação e a organização quanto à capa, às informações do editorial, ao sumário e à divisão de atividades, além da numeração de páginas, e seria publicado de acordo com as normas da Secretaria Municipal de Contagem.

As atividades propostas pelas professoras do AEE, ainda em formação, apresentavam noções e metodologia de ensino de uma língua oral, devido ao conhecimento das professoras de ensino de língua materna, no caso, a língua portuguesa na modalidade oral-auditiva. Nesse momento, foi preciso rever a escolha do assunto, os objetivos e o desenvolvimento da atividade, para que estivessem compatíveis com o ensino de uma língua de modalidade viso-espacial, a Língua Brasileira de Sinais. As trocas e o retorno às professoras foram feitos através de e-mails e conversas on-line ou contato via *WhatsApp*, no intuito de orientar e oferecer às professoras quanto a trocas de experiência e visão em relação ao contexto de

ensino de uma língua para estudantes surdos.

Para além das professoras do AEE, outros profissionais participantes foram de grande valor para a criação do MD, quando pensamos em apresentar o material digital no modo bilíngue, Libras e português: os ILS e TILSP. As trocas de saberes enriqueceram todo o processo de formação, trazendo, para o resultado final, contribuições valiosas que convergem para a Pedagogia Pós-metodo.

Segundo Kumaravadivelu (2003), quando o professor conhece os estudantes, ele tem a oportunidade de fazer as escolhas que os levem a desenvolver melhor no aprendizado da língua.

No segundo momento, a equipe de TILSP e ILS iniciou o trabalho de tradução e interpretação do conteúdo das atividades, trazendo, a partir de suas ações, questões e reflexões sobre um material produzido para estudantes surdos. Tais questionamentos permeavam a cultura surda e as escolhas linguísticas para a tradução e interpretação do material em português para o ensino de Libras. Estávamos discutindo sobre o uso de duas línguas distintas no MD: uma com estruturação escrita e oral-auditiva, e outra com estruturação espaço-visual.

As ações realizadas na formação dos profissionais estão ancoradas em estudos que discutem os saberes e fazeres docentes quanto ao seu papel no ensino de línguas (TOMLINSON, 2011; BARROS; COSTA, 2010; GERALDI, 2015; CONTRERAS, 2012).

Para Tolinsom,

'Materiais' incluem qualquer coisa que possa ser usada para facilitar o aprendizado de uma língua. Eles podem ser linguísticos, visuais, auditivos ou cinestésicos, e podem ser apresentados de forma impressa, por meio de apresentações ao vivo performance ou display, ou em cassete, CD-ROM, DVD ou na internet. Eles podem ser instrutivos na medida em que informam os alunos sobre o idioma, eles podem ser experimentais na medida em que fornecem exposição ao idioma em uso, eles podem ser elucidativos na medida em que estimulam o uso do idioma ou podem ser exploratórios na medida em que buscam descobertas sobre o uso da linguagem (TOMLINSON, 2011, p. 66).

O MD criado a partir da formação dos profissionais corrobora as ideias do autor pela formatação e diagramação, trazendo questões para o ensino da língua, com uma proposta visual e experimental, uma explanação da Libras em uso e de forma digital ou impressa.

Segundo Barros e Costa (2010, p. 87), considera-se a concepção de língua

como prática social e aspectos culturais em destaque, cujos princípios e critérios orientam a elaboração de MD:

[...] a língua como prática social culturalmente relevante; a abordagem de temas que facultem não só o ensino/aprendizagem do idioma para a comunicação, mas também o posicionamento crítico perante assuntos da atualidade; o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas de maneira integrada e contextualizada; o ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento e dos gêneros discursivos; o uso de textos autênticos; o respeito à diversidade linguística e cultural.

Mais uma vez, de acordo com itens anteriores desse capítulo, alguns aspectos sobre a formação docente se relacionam às ideias dos autores Kumaravadivelu (2003) e Freire (1992, 1996), que nos apresentam a importância do professor ser parte da sua própria formação, fazendo e estabelecendo critérios para o saber docente. A produção do MD, a partir dessa formação, aponta a relevância do professor estar a frente da criação do material e sua motivação para essa elaboração, um tema que foi possível observar nos resultados da pesquisa de Freitas (2018).

Os participantes da formação fizeram escolhas sobre o ensino e tomaram decisões relacionadas ao seu fazer no contexto educacional, levando em conta o direito de uso da Libras e o português como segunda língua (L2). Os professores surdos e intérpretes de Libras que se envolveram na construção do material, como vídeos, imagens do sinal e gifs, tiveram como preocupação o entendimento dos conteúdos pelo olhar dos professores surdos para os estudantes surdos, além da cultura surda, seus aspectos e a interculturalidade dos envolvidos, ouvintes e surdos.

É preciso fazer a discussão sobre quem ensina e quem aprende. A cultura ouvinte e surda se inter-relacionam em situações do cotidiano. Precisamos considerar o modo como o estudante surdo vê o que está à sua volta, sem nomear, e, ao mesmo tempo, como em seu letramento ele consegue fazer a distinção de onde está, sua localização e demais atitudes em relação ao que vê e vivencia.

Para Leffa (2022), numa perspectiva de pós-método, é necessário e desejado que o professor seja um profissional “emancipado e esclarecido capaz de usar sua experiência e intuição para reverter a ordem estabelecida, fazer na sala de aula aquilo que é rigorosamente plausível, aquilo que ele tem condições de fazer”.

Alguns parâmetros da pedagogia pós-método relacionados à proposta de

formação dos sujeitos envolvidos e a elaboração do MD estão no quadro :

QUADRO 7: Parâmetros da pedagogia pós método

Parâmetros	MD criado pelos participantes
Praticabilidade	Atividades teóricas e práticas.
Possibilidade	A língua é vista como algo além de estruturas ou funções, reconhecimento das relações de poder. Pedagogia crítica.
Particularidade	Considera o contexto de atuação dos participantes.

Fonte: Elaborado pela autora

Na situação da formação, os conteúdos propostos e a elaboração do MD foram delineados a partir do conhecimento das professoras, ILS e TILSP, relacionando-os ao contexto da pandemia e aos saberes que seriam importantes e interessantes para os estudantes. Através das discussões e das aproximações com o MD, foi possível trazer para os profissionais envolvidos o uso da intuição e ativação de experiências vividas, tanto no ensino e tradução/interpretação da língua quanto no fazer das atividades pensadas para o ensino da Libras no AEE.

Como resultado dos avanços práticos decorrentes das formações e da melhoria da qualidade das atividades elaboradas, foi proposto pela Superintendente de educação da RME de Contagem um material didático para o ensino de Libras. Esse conjunto de atividades, intitulado “Proposições de atividades bilíngues – AEE/Libras”, foi organizado para utilização na sala do AEE pelo profissional ILS e professora do AEE durante o atendimento complementar, ou seja, não se trata de um material didático para a sala de aula.

Nessa proposta, refletimos e entendemos a importância da Libras como L1 para os estudantes surdos, como língua de comunicação e expressão da comunidade, para o alcance e aprendizado do português como L2. A experiência na produção do MD proporcionou a todos os envolvidos a construção de um material que contemplasse os estudantes baseado no seu nível de conhecimento em Libras.

3.4 Descrição dos encontros

Nesta seção, quero retomar o início da formação e o contexto em que estávamos inseridos, no ano de 2020.

Esse contexto corrobora para que todos os sujeitos envolvidos na educação de estudantes com surdez fiquem apreensivos e angustiados quanto à metodologia

de ensino atual, uma vez que as atividades propostas não se mostram coerentes com os discentes que aprenderão uma língua oral, considerada sua segunda língua e com pouca compreensão da sua primeira língua. Ainda temos esse desafio na educação dos surdos no nosso país.

No quadro 7 seguem descritos os encontros de formação e elaboração do MD durante o ano de 2020.

QUADRO 8: Descrição dos encontros (de janeiro a dezembro)

Janeiro	Iniciamos o mês com a participação na Banca Examinadora do Processo seletivo de TILSP e ILS, para o ingresso nas escolas da RMEC; e reuniões para organização do trabalho no ano de 2020. A pauta das reuniões foi sobre a escolarização dos estudantes surdos, formação em Libras e português como segunda língua, junto aos professores do AEE, ILS e TILSP. Devido às dificuldades de organização do início do ano letivo em fevereiro, por causa das chuvas, fizemos uma proposta de formação a partir do mês de março. Após a realização do processo seletivo de ILS e TILSP, tivemos uma reunião para avaliação da Banca examinadora, a demanda dos estudantes surdos, nivelamento dos estudantes surdos, de acordo com o conhecimento em Libras, e Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Formação dos professores do AEE. Organização do trabalho a partir dos profissionais selecionados: ILS e TILSP e visita às escolas.
Fevereiro	No início do mês de fevereiro, tivemos o primeiro contato com os profissionais: ILSe TILSP, para dar-lhes boas-vindas, apresentação da consultora pedagógica, informações gerais e atribuições de cada profissional. Nessa reunião, dialogamos com os profissionais quanto ao trabalho realizado e como era realizado nas escolas. Responderam a um questionário que trazia algumas questões sobre o tempo de trabalho, experiência profissional, sugestões e interesses para o início do trabalho. Após o encontro, fizemos uma avaliação e foi pensada uma proposta de ensino de Libras para a turma do estudante surdo, uma proposta de orientações sobre o trabalho dos ILS e TILSP, de acordo com a organização de trabalho nas salas de aula, e também uma organização do encontro com as professoras do AEE. Ainda no mês de fevereiro, tivemos a primeira formação com as professoras do AEE e um diálogo sobre o AEE para os estudantes surdos. Troca de saberes sobre a importância da Libras e o português como segunda língua, na modalidade escrita, no contexto educacional.
Março	Em março, realizamos mais uma formação para as professoras do AEE, com reflexões voltadas para o ensino de português como segunda língua para os estudantes surdos, com um embasamento teórico para orientações nas escolas. A formação foi realizada no turno da tarde. Com o advento da pandemia da COVID-19, o cronograma proposto com visitas às escolas foi suspenso, de acordo com as orientações da SEDUC. Ficamos durante o período de 19 de março a 5 de abril de 2020 aguardando informações sobre o retorno ao trabalho.
Abril	Na primeira semana de abril, recebi a solicitação da Coordenadora/Técnica de Libras do SCRMG e Superintendente de Projetos Especiais e Parcerias SEDUC para reinício das formações, no ambiente virtual. Através do e-mail, recebi orientações sobre o retorno com realização de oficinas e formações para as professoras do AEE. Fizemos uma formação sobre as Reflexões sobre Material Didático para estudantes surdos, com o objetivo de apresentar aos participantes materiais didáticos disponíveis para estudantes surdos e propor uma releitura de atividades retiradas de dois livros didáticos, com adaptação para estudantes surdos. Nessa oficina, as professoras fizeram algumas observações sobre o material didático, produzido por elas para envio aos estudantes surdos. A primeira formação virtual foi realizada no grupo do Facebook criado para as professoras do AEE e com a participação efetiva de todas. Ao final da formação, as professoras produziram atividades para os estudantes surdos, que foram respondidas com observações sobre as atividades por e-mail a cada participante pela consultora pedagógica. A formação foi realizada nos dois turnos,

	manhã e tarde.
Maio	Na formação no mês de maio, discutimos sobre a multimodalidade nos materiais didáticos e sua contribuição para elaboração de materiais para estudantes surdos. Foi apresentada a pesquisa de mestrado da consultora pedagógica, que mostrou a produção e aplicação de um material didático para o ensino de português para estudantes surdos em fase de alfabetização em dois contextos: escola especial e inclusiva. A formação foi realizada nos dois turnos, manhã e tarde, pela plataforma Zoom. Após essa formação, que não foi possível ser gravada, foi enviado pelo e-mail das professoras do AEE a gravação de um vídeo, com as ideias principais da formação para que elas tivessem acesso ao conteúdo. Em maio, também tivemos uma reunião com ILS e TILSP para um diálogo sobre o retorno do trabalho, mas estes profissionais ainda estavam sobreaviso. As professoras do AEE continuavam na produção de atividades para estudantes surdos e trocas de e-mails com orientações necessárias para a criação do Caderno de Libras para o ensino desta língua nas salas de AEE. A partir deste mês, fomos refletindo sobre a criação do caderno de Libras junto à equipe do Conselho Editorial. O Conselho Editorial foi composto por: ILS, TILSP e professoras do AEE. A organização desse material foi uma, entre muitas boas experiências de trabalho, neste ano, realizadas a muitas mãos, um verdadeiro trabalho em equipe.
Junho	No mês de junho, as professoras do AEE retomam o trabalho remoto e seguem algumas orientações para o atendimento aos estudantes surdos, nas atividades enviadas pelas escolas. Demos continuidade a organização do Caderno de Libras e orientações às atividades de ensino de Libras para os estudantes surdos, atendidos nas salas de AEE. Com a retomada ao trabalho dos profissionais TILSP e ILS, tivemos uma formação para cada grupo de profissionais. Os ILS tiveram a oportunidade de uma formação com a professora convidada Fernanda Soares sobre o ensino da Libras para estudantes surdos, no contexto educacional em tempos de pandemia, e no ambiente virtual. Essa formação trouxe também reflexões sobre o ensino da Libras, naquele momento, e possibilidades para produção de material bilíngue para os estudantes surdos que estão matriculados nas escolas municipais de Contagem. Os TILSP tiveram a presença da professora convidada Dayse Garcia Miranda, que ministrou a formação sobre os aspectos da tradução e interpretação em Libras e suas escolhas linguísticas. Um momento rico de troca de experiências, diálogo e reflexões sobre a atuação deste profissional no contexto educacional. As formações ocorreram no turno da manhã e tarde.
Julho	A continuidade da organização do caderno de Libras e orientações sobre as atividades ocorreram no mês de julho, onde foi possível a troca de ideias entre as professoras para o desenvolvimento do Caderno de Libras e suas atividades, e uma reunião com a equipe do Conselho Editorial. Aos poucos, o material para o ensino de Libras foi tomando forma e conteúdo para publicação, e iniciaram-se as gravações dos vídeos em Libras, referente às atividades propostas no Caderno. As escolas começaram, então, o envio das atividades para a acessibilidade em Libras: janela de Libras, legenda no português escrito ou oral, e recursos visuais. ILS e TILSP, desde o início do ano de 2020, trabalhavam em parceria dentro da sala de aula, no modo presencial. No modo virtual, foi orientado que os profissionais continuassem atuando em parceria para a produção de materiais bilíngues que contribuíssem com o ensino dos conteúdos de cada disciplina. Os vídeos em Libras, com recursos visuais, foram produzidos com maestria pelos profissionais que atuavam em cada escola. As atividades foram enviadas por e-mail para SCRMG, analisadas pela consultora pedagógica e reenviadas às escolas com sugestões e orientações na tradução e interpretação em Libras (TILSP e ILS), e orientação pedagógica a alguns professores em relação às atividades propostas. A cada análise, o registro era feito por e-mail para os TILSP e ILS que foram selecionados pela SCRMG. As observações eram feitas sobre as escolhas linguísticas, aspectos da Libras, iluminação, correções de legenda em português ou Janela de Libras, no vídeo.
Agosto	Durante o mês de agosto, tivemos a continuidade das orientações sobre o Caderno de Libras e as gravações dos vídeos em Libras das atividades. Foi feita a tabulação do perfil dos estudantes surdos: implante coclear, filhos de pais surdos ou ouvintes; parentes surdos; leitura labial; comunicação em Libras na família; contato com Associações de surdos e outros surdos; e foco de interesse. Esses dados foram

	enviados por e-mail para SCRMG e SEDUC, para geração de dados sobre os estudantes e conhecimento do perfil de cada estudante. Tivemos um encontro presencial na SCRMG para assinatura do contrato e diálogo sobre as ações realizadas: Caderno de Libras em andamento, vídeo das atividades em Libras, a possibilidade de um encontro virtual com os professores ecoordenadores das escolas de origem dos estudantes surdos. Realizamos uma reunião virtual para apresentação do Caderno de Libras aos profissionais envolvidos (Conselho Editorial e professoras do AEE) com a presença da Subsecretária de Ensino. Nessa reunião, conversamos sobre a qualidade do material e o cuidado com toda a sua revisão para publicação. Retorno das atividades para as escolas dos estudantes surdos com sugestões e orientações na tradução e interpretação em Libras (TILSP e ILS), orientação pedagógica a alguns professores em relação às atividades, legenda em português e uso de recursos visuais que contribuem para o entendimento do conteúdo de cada disciplina. Por fim, o envio de orientações para ILS e TILSP quanto às observações feitas nos e-mails enviados.
Setembro	Em setembro, as orientações finais sobre o Caderno de Libras, as gravações dos vídeos em Libras das atividades e reunião para organização do lançamento do Caderno. Envio do texto de considerações finais para compor o Caderno de Libras. Retorno das atividades para as escolas dos estudantes surdos, com sugestões e orientações na tradução e interpretação em Libras (TILSP e ILS), orientação pedagógica a alguns professores em relação às atividades propostas, legenda em português e uso de recursos visuais que contribuem para o entendimento do conteúdo de cada disciplina.
Outubro	Em outubro, a reunião para organização do evento: Lançamento do Caderno de Libras AEE. Convidados e recepção. Lançamento do Caderno de Libras renomeado: “Proposições de atividades bilíngues – Libras – AEE”. Gravação do vídeo na SCRMG sobre a publicação do material para o ensino de Libras no AEE, para exibição na Mostra da Primavera. Retorno das atividades para as escolas dos estudantes surdos com sugestões e orientações na tradução e interpretação em Libras (TILSP e ILS), orientação pedagógica a alguns professores em relação às atividades propostas, legenda em português e uso de recursos visuais que somam ao entendimento do conteúdo de cada disciplina.
Novembro	Em novembro, dando continuidade ao retorno das atividades por e-mail para as escolas dos estudantes surdos com sugestões e orientações na tradução e interpretação em Libras (TILSP e ILS), orientação pedagógica a alguns professores em relação às atividades propostas de cada disciplina.
Dezembro	Retorno das atividades para as escolas dos estudantes surdos com sugestões e orientações na tradução e interpretação em Libras (TILSP e ILS), orientação pedagógica a alguns professores em relação as atividades propostas de cada disciplina. Realizamos uma reunião para fechamento e avaliação do trabalho durante o ano de 2020. Avaliamos que, apesar do momento em que estávamos vivendo, tivemos muitos pontos positivos em relação às propostas de trabalho no início do ano. Consideramos que foi um ano de muito aprendizado e desenvolvimento para todos.

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Os encontros de formação docente em serviço, explicitados acima, estão ancorados e em concordância com as ideias de Kumaravadivelu (2003), um dos autores citados nesta pesquisa e referência na Pedagogia Pós-método, uma alternativa às já tão combatidas e exaustivas práticas de ensino pautadas em métodos aplicados, sob medida para um padrão fixo de estudantes, que não condizem com o modelo educacional estipulado para tal, e que, provavelmente, estarão à margem desse modelo educacional que mais exclui do que inclui.

Os assuntos abordados foram sugeridos em consequência da insatisfação e

da insegurança de docentes no contexto do processo de ensino e aprendizado que estão envolvidos: a falta de conhecimento sobre um assunto, no caso a surdez, o que estimula os responsáveis pelo trabalho docente a garantir um melhor aproveitamento da teoria como reflexão para a prática docente. O exercício criativo de professores autônomos, na recriação de suas práticas, faz emergir a consciência sociopolítica de professores e estudantes como possibilidade de formação de sua identidade e transformação social.

Enfatiza-se a necessidade de se transpor as fronteiras e fomentar uma atuação reflexiva, consciente, sólida e alicerçada no que o meio oferta de mais rico e promissor. Seria a ressignificação da própria experiência pelo exercício da atividade diária. O fazer-se refletido no ato de se tornar professor e estudante a cada dia, abarcando uma concepção teórica e prática sobre as vivências, narrativas e construções coletivas.

3.5 A Elaboração do material didático – Proposições de atividades bilíngues – EE/Libras

A produção do material didático (MD) foi realizada de forma colaborativa e compartilhada, considerando-se aspectos como os atendimentos nas salas de AEE, o público ao qual se destina o material e os estudantes surdos e seu conhecimento de Libras, nos níveis: básico, intermediário e avançado – esses níveis foram considerados a partir do conhecimento do estudante em relação à Libras. A elaboração nos leva a refletir e considerar, especialmente, os seguintes elementos: o contexto específico (escola da educação básica); perfil de interesses dos estudantes; os objetivos de cada uma das atividades; os conteúdos previstos (linguísticos, lexicais, comunicativos, culturais, temáticos) e sua relevância; e a organização e produção das atividades, em consonância com a equipe responsável (professoras AEE, ILS e TILSP).

Na criação do MD para o ensino de Libras, os participantes tiveram o cuidado de pensar em atividades dentro do nível de conhecimento, trazendo orientações e questões quanto à aplicação das atividades e avaliação, considerando-se a linguagem compreensiva e expressiva do estudante no entendimento de expressões faciais e corporais, comandos e sua forma de expressão nas atividades de vida diária, gestos, olhares, movimentos corporais (QUADROS; CRUZ, 2011).

Para tanto, muito contribuem os estudos de multimodalidade que se apresenta como a coexistência de duas ou mais modalidades de comunicação, envolvendo geralmente a fala, escrita, gestos, imagens, sons, cores e outros modos semióticos. Segundo Kress (2000), todo texto é multimodal e, portanto, tornam-se necessários a percepção e o uso dos vários modos de produzir significado.

Ao abordar a contribuição da multimodalidade para os estudantes surdos, torna-se necessário situar o leitor quanto ao seu conceito e seu uso. Desde a antiguidade, fazemos uso de imagens, gestos e escrita para nos comunicarmos até o momento presente e, com o avanço da tecnologia, o mundo digital tem oferecido e propiciado experiências, a fim de promover o uso de várias linguagens, seja escrita, oral, gestual e outras que trazem ao usuário outros modos de comunicação (FREITAS, 2018).

A multimodalidade contribui para que os sujeitos envolvidos no processo de criação e aprendizado usufruam de várias modalidades ao se apresentar um determinado conteúdo em vários modos, seja artístico, logístico educacional, social. Em se tratando de educação de/para surdos, isso é mais evidente, pois diferentes modos semióticos estão envolvidos: escrita (PL2), imagens, sinais, expressão facial e corporal (Libras).

Essa abordagem multimodal, no contexto educacional para estudantes surdos, traz questões importantes a serem observadas: as mudanças sociais geraram modificações semióticas, onde a fala e a escrita deixaram de ser protagonistas para dar lugar a outros modos como som, imagem, Libras, e outras materialidades e tecnologias.

Para os profissionais da educação dos surdos, esse avanço é visto de forma positiva. Temos como referências, ainda, materiais de ensino de língua estrangeira e língua materna. Numa proposta de material didático, devemos mencionar a multimodalidade, que, segundo Freitas (2018), entra como aliada no processo de ensino de uma primeira e segunda língua para estudantes surdos.

Sendo assim, Kress assegura que:

Os modos são produzidos ao longo do tempo através do trabalho semiótico para atender às necessidades sociais de uma comunidade. É evidente, portanto, que as áreas – e tipos de parcialidade – variam de uma cultura para outra. Isso é de importância fundamental para a comunicação em sociedades constituídas na diversidade, seja em uma sala de aula ou em ambientes sociais mais amplos (KRESS, 2015, p. 58-59).

É importante considerar a multimodalidade na educação linguística das pessoas surdas, dando ênfase ao contexto de sala de aula em que o estudante surdo será exposto a duas línguas de modalidades diferentes: Libras, espaço-visual através dos sinais, expressão facial e corporal; e português, através da escrita e/ou da oralidade, se for do interesse e das possibilidades do usuário da língua. A citação acima corrobora as ideias quanto à diversidade e à cultura desses estudantes, promovendo interação de duas culturas no mesmo espaço.

No contexto educacional dos estudantes surdos, devemos lançar mão da multimodalidade e das novidades digitais que, devido ao contexto em que nos encontrávamos, a pandemia da doença COVID-19, surgiram como uma oportunidade segura de acesso, não nos limitando quanto às relações interpessoais. O letramento digital, que diz respeito às práticas sociais de leitura e escrita em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras, é imprescindível naquele momento e atualmente (COSCARELI; RIBEIRO, 2011). A Libras, tanto na imagem quanto no vídeo, deve estar em consonância com o ensino de uma primeira língua (L1), nos materiais pedagógicos ou atividades.

Segundo Teixeira (2015), utilizamos recursos semióticos – elementos de modos comunicativos, como linguagem escrita e falada, imagens, música, sons e gestos – para produção de significados. Nessa perspectiva, os signos podem trazer um significado a partir da história e dos modelos sociais, da localização no meio ambiente, do uso das regras sociais e dos aspectos culturais, agentes norteadores da comunicação a partir do indivíduo. O estudo central da semiótica é a significação, ou seja, a ênfase está na produção e recepção do signo, em como as pessoas usam os recursos semióticos para produzir a comunicação e interpretá-la nos contextos sociais e nas práticas específicas (SANTOS; PIMENTA, 2014).

A multimodalidade entra como aliada nesse processo, pois sempre esteve presente nas atividades didáticas, seja em livros ou atividades produzidas pelo professor. Para os estudantes surdos, os professores lançam mão dos multi-recursos didáticos, a fim de possibilitar o entendimento de um determinado conteúdo. A partir do planejamento e metodologia, o estudante se vê inserido num contexto de modo visual. A todo momento, surgem gêneros textuais, como músicas, literatura infantil, receitas, informativos sobre a covid-19 e outros carregados de

imagens. A oralidade, a escrita, o gesto, as imagens estão presentes desde a antiguidade, sendo que a língua oral, por muitos anos, foi considerada a forma determinante de expressão e comunicação. Para a autora (FREITAS, 2018), não basta mais reconhecer o texto somente oral e escrito. É preciso considerá-lo em outras modalidades, especialmente no contexto de ensino de línguas para estudantes surdos.

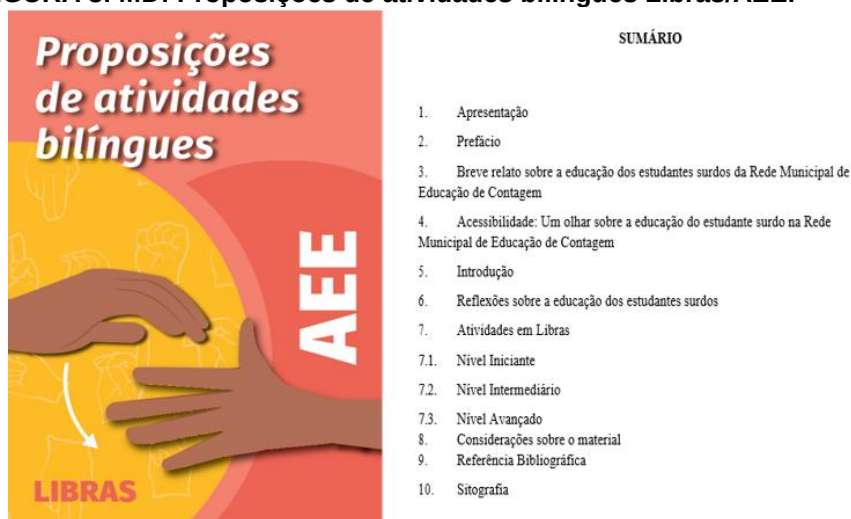
Apresento, como ilustração, algumas partes do material, conforme referenciais teórico-metodológicos e critérios discutidos nas formações. Nesse caso, o desafio se constituiu em articular gêneros multimodais aos literários, em acordo com a pedagogia visual, conforme salienta Campello (2008, p. 106):

Isso é chamado de semiótica imagética, que é um estudo novo, um novo campo visual onde se insere a cultura surda, a imagem visual dos surdos, os olhares surdos, os recursos visuais e didáticos também.

Assim, traz em cada atividade a marca da cultura e da identidade surda para os estudantes surdos das escolas municipais.

As atividades do material foram divididas em três níveis: básico, intermediário e avançado. O foco não é o nivelamento, mas a compreensão do estudante na sua essência e, a partir disso, oferecer atividades para ele entender e fazer o uso da Libras.

FIGURA 8: MD: Proposições de atividades bilíngues Libras/AEE.



Fonte: Proposições de atividades bilíngues 1 – AEE/Libras.

De acordo com as ideias de Ramos e Carvalho (2022), com o avanço da tecnologia, novos gêneros discursivos e produção de significado permeiam todo o processo educacional a partir das multisemioses, da multimodalidade e da

pluralidade cultural. Em se tratando de estudantes surdos, a proposta de todo o material foi pensada nos modos escrita, imagens, gifs e vídeos, com o uso de links para acesso digital.

A capa foi pensada em conformidade com o trabalho desenvolvido e o sumário apresenta um panorama do MD, trazendo uma parte teórica, desde um breve histórico da educação dos estudantes surdos da RME de Contagem até o contexto educacional do município, e assuntos relacionados à acessibilidade e às atividades em Libras. A Sitografia se destaca por sugerir, para além do material, sites disponíveis para pesquisa do professor sobre assuntos relacionados à educação dos surdos.

Apresento, afinal, algumas das atividades que constam do MD. A atividade exposta na Imagem 9 foi uma receita, um gênero textual muito utilizado no ambiente familiar. As professoras fizeram escolhas de acordo com o momento vivido, o período da pandemia, em que os estudantes estavam em casa junto às famílias. Um momento propício para promover momentos de interação e trocas de saberes relacionados ao aprendizado da língua. As atividades foram criadas em Libras e português escrito, com o objetivo de propiciar ao estudante surdo o contato com a Libras através dos vídeos produzidos com o vocabulário específico.

FIGURA 9: Atividade: Receita.

RECEITA DO BOMBOM DE LEITE NINHO

Foram gravados vídeos com a sinalização em Libras de todos os ingredientes.

ATIVIDADE: RECEITA

Objetivos: Desenvolver habilidades de leitura através do brincar; Conhecer e utilizar de forma adequada unidades de medida; Desenvolver atitudes de interação, de colaboração e de troca de experiências.

Desenvolvimento da atividade: Falar sobre a receita culinária instiga-nos a fazer uma breve menção aos chamados gêneros textuais, cuja característica principal se demarca por representar as distintas situações sociocomunicativas que norteiam nosso cotidiano. Essa por sua vez, tem em vista a finalidade de auxiliar as crianças em seu processo de aprender brincando. Fazer a receita de um doce, bolo ou pizza com as crianças se torna um momento enriquecedor para trabalhar um excelente gênero textual que faz parte do currículo programático dos livros didáticos de nossas estudantes. A receita apresenta duas partes bem definidas: ingredientes e modo de fazer, as crianças surdas podem fazer uma ótima interação e assim desenvolverá uma atividade que trabalha variadas habilidades.



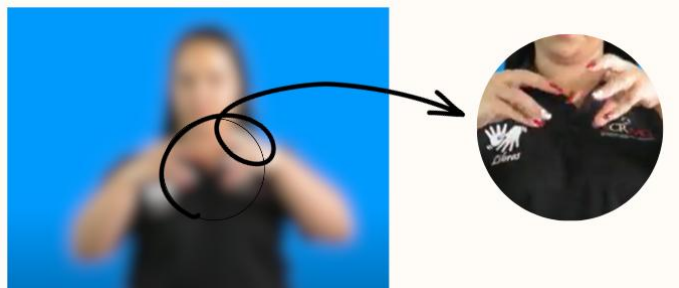
Modo de Preparo:

1. Comece preparando este bombom de leite Ninho simples e gostoso misturando o achocolatado com o leite Ninho e o açúcar. Em seguida adicione a manteiga e vá juntando o leite condensado e leite de coco aos poucos, mexendo sempre.
 - Dica: Adicione o leite pouco a pouco, para evitar que a massa fique mole demais.
2. Assim que a massa estiver firme o suficiente unte as mãos com um pouco de manteiga ou óleo e modele os bombons de leite Ninho. Passe os bombons no coco ralado ou achocolatado e coloque em um prato.
3. O seu bombom de leite Ninho simples está prontinho! Para que fique mais firme reserve na geladeira por, no mínimo, 1 hora. Viu como é fácil preparar essa delícia?

Fonte: Proposições de atividades bilíngues – AEE/Libras.

Todos os ingredientes e o modo de preparo são apresentados através de imagem, texto escrito e vídeo em Libras (Imagem 10).

FIGURA 10: Vídeo: sinalização de “Receita do bombom de leite ninho”.



Fonte: Proposições de atividades bilíngues – AEE/Libras.

O jogo da memória (Imagem 11) pode ser utilizado em qualquer nível de conhecimento do estudante, seja básico, intermediário ou avançado.

Os textos de apresentação que orientam o uso do MD deixam o professor livre para se apropriar e resignificar as atividades, de acordo com o seu planejamento.

FIGURA 11: Atividade: Jogo da memória.

JOGO DA MEMÓRIA

Foram gravados vídeos com a sinalização do vocabulário em Libras.

ATIVIDADE: JOGO DA MEMÓRIA

Objetivos: Desenvolver o aprendizado de Libras; Estabelecer a relação entre imagem e o sinal em Libras.

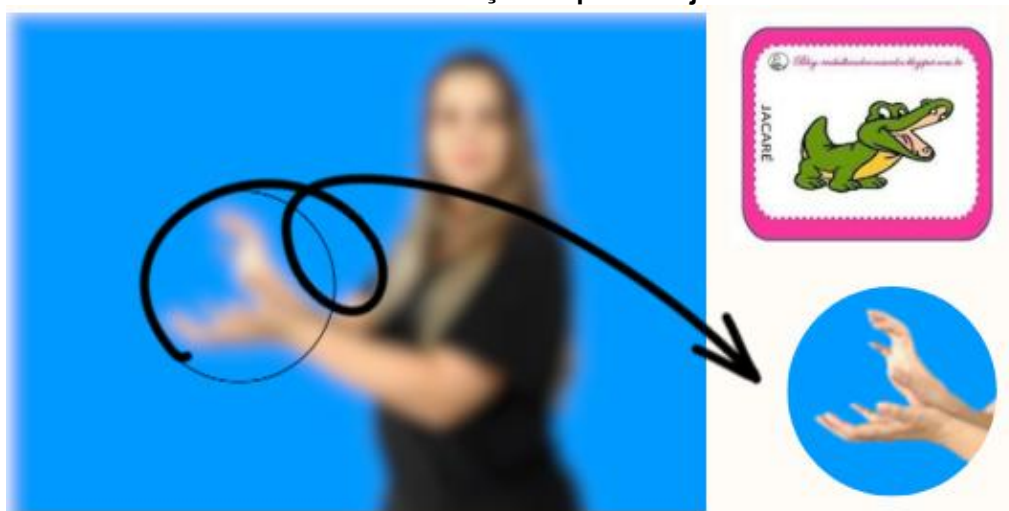
Desenvolvimento da atividade: As cartas ficam viradas para baixo sobre a mesa. Cada participante escolhe um par de carta, se acertar continua jogando, se errar passa a jogada para o próximo e memoriza o local das cartas já vistas. E assim sucessivamente até acabarem as cartas.

Sugestão: Cada participante que acertar pode repetir o sinal da imagem, assim facilitará a memorização e consequentemente o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras) associado à imagem utilizada.

Fonte: Proposições de atividades bilíngues – AEE/Libras.

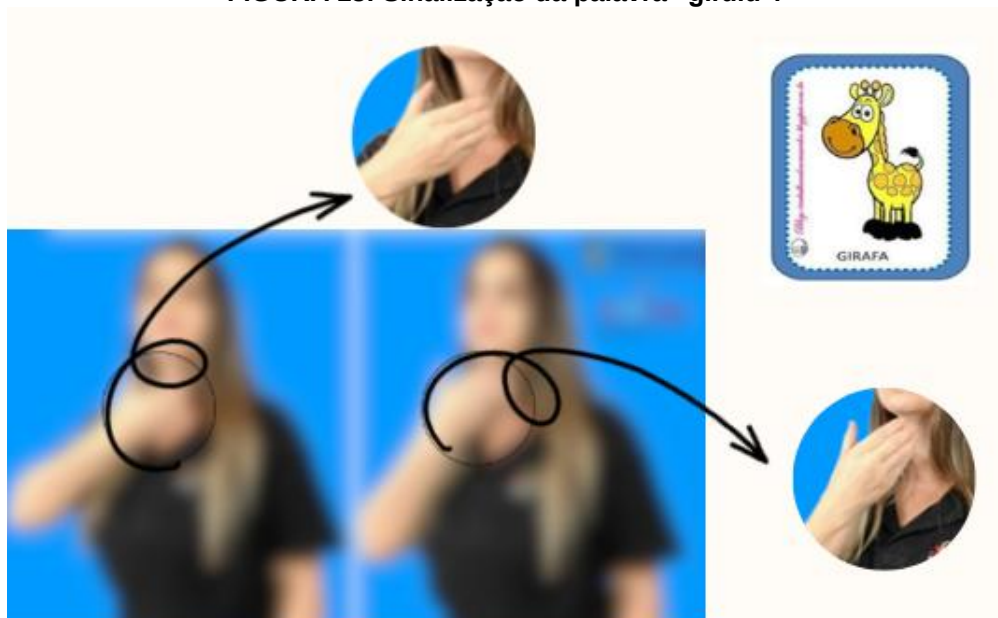
Nas Imagens 12 e 13, vemos o sinal de jacaré e girafa, respectivamente, uma atividade de jogo de memória que favorece a ampliação de vocabulário.

FIGURA 12: Sinalização da palavra “jacaré”.



Fonte: Proposições de atividades bilíngues – AEE/Libras.

FIGURA 13: Sinalização da palavra “girafa”.



Fonte: Proposições de atividades bilíngues – AEE/Libras.

FIGURA 14: Atividade: Chapeuzinho Colorido.

CHAPEUZINHO COLORIDO E O VÍRUS MAL

Toda a história foi sinalizada em Libras através de um vídeo acessível pelo Drive.

ATIVIDADE: LITERATURA INFANTIL HISTÓRIA CHAPEUZINHO COLORIDO

História da Chapeuzinho colorido, uma versão da Chapeuzinho Vermelho em tempos de pandemia.

Objetivos: Apresentar a situação atual vivenciada principalmente por nossas crianças de forma lúdica; Propiciar o gosto pela literatura; Utilizar história literária como instrumento de ensino da Libras.

Desenvolvimento da atividade: A partir do texto, o estudante poderá fazer um reconto da história e relacionar com a situação vivenciada na pandemia; criação dos personagens e cenários através do desenho, pois o texto será oferecido em Libras e o estudante terá uma oportunidade de criar os seus personagens com orientação dos professores do AEE.

Era uma vez uma menina chamada chapeuzinho colorido, que morava numa casa localizada no bairro nova contagem, no município de contagem. Um dia bem cedinho chapeuzinho queria visitar a vovó. Mas a sua mãe disse chapeuzinho colorido, por alguns dias você não poderá visitar a vovó.

Chapeuzinho colorido perguntou: por quê mamãe?

Mamãe respondeu: por que você pode encontrar pelo caminho o vírus mal. Vírus mal? Disse chapeuzinho colorido.

Sim, filha disse a mãe: é um vírus chamado covid 19, que faz as pessoas adoecerem, pois ele contamina as pessoas pelo ar.

Chapeuzinho colorido perguntou: Mamãe o que podemos fazer para não pegar o vírus mal? A mamãe respondeu: precisamos lavar bem as mãos com água e sabão. Não colocar as mãos nos olhos, boca ou nariz....

Passaram alguns dias, chapeuzinho estava assistindo tv. E ouviu e viu falar sobre o vírus mal.

Chapeuzinho colorido chamou a mamãe e disse: Mamãe, agora posso ir visitar a vovó?

Porque? Disse a mamãe?

Chapeuzinho colorido responde: porque eu aprendi como a gente pode combater o vírus mal, além de lavar bem as mãos, evitar abraços, usar a máscara.

A mãe de chapeuzinho colorido disse: está bem filha, pode pegar a cesta com as frutas, mas cuidado!

Chapeuzinho colorido foi feliz pela rua e de repente encontrou um homem que não usava máscara. Que perguntou: onde você vai chapeuzinho colorido?

Chapeuzinho colorido vendo que o homem estava sem máscara, saiu correndo e não conversou com ele.

Chapeuzinho colorido ficou muito triste, pois viu que muitas pessoas andavam, sem máscaras, um dos equipamentos contra o vírus mal. Chapeuzinho colorido chegou, bateu na porta e foi recebida pela vovó que estava triste por que queria sair para fazer suas compras.

Chapeuzinho explicou que era perigoso e disse que ajudaria a vovó se oferecendo para fazer as compras toda semana. A vovó ficou feliz e agradeceu a neta pela ajuda!

Nessa história vimos que o vírus do mal não teve chance, pois a chapeuzinho colorido usou mascara, lavou as mãos e ainda ajudou a vovó com as compras, assim vovó ficou em casa segura e feliz!!

Para ficar com a saúde legal e evitar o vírus mal, use a máscara e lave bem suas mãozinhas

Fonte: Proposições de atividades bilíngues – AEE/Libras.

O texto acima, “Chapeuzinho colorido e o vírus do mal” (Imagem 14), foi elaborado e classificado para o nível iniciante, assim como a atividade de receita e o jogo da memória. Ressalta-se, contudo, a importância do professor refletir sobre a sua prática pedagógica ao pensar em uma atividade que além de vocábulos e sinais, há estruturação frasal e interpretação do texto em sua totalidade.

A produção das atividades foi considerado algo inovador em relação às experiências e às aprendizagens no uso da tecnologia e do material acessível. A produção visual em Libras foi algo inovador. Mesmo sabendo dessa estruturação espaço-visual, muitos professores de Libras ainda optam pelo material escrito e pelas imagens do sinal. O que nos leva a perceber o quão importante é pensarmos na produção de vídeo em Libras, considerando-a uma língua em movimento.

Apresento aqui, algumas das atividades propostas a partir das discussões dos sujeitos envolvidos: ILS, TILSP e professoras do AEE. A atividade 1 é exposta na Imagem 15 como proposta inicial:

FIGURA 15: Atividade 1: proposta inicial.

MÚSICA

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=kOMu0orMM1U>

ATIVIDADE PARA INICIANTE: MEU PINTINHO AMARELINHO

Objetivos: aprender os sinais de identificação do pintinho, cor e letra da música; Estimular a coordenação motora fina, atenção e concentração, percepção Visual; movimento de pinça.

Meu pintinho amarelinho
Meu pintinho amarelinho
Cabe aqui na minha mão, na minha mão
Quando quer comer bichinho
Com seus pezinhos ele cisca o chão
Ele bate as asas, ele faz piu-piu
Mas tem muito medo é do gavião

Fonte: Proposições de atividades bilíngues AEE/Libras.

No momento em que toda a equipe participante viu essa atividade, sugerimos à professora quanto à possibilidade de mudar o conteúdo da música, pois o objetivo não era estimular coordenação motora fina, concentração e atenção e movimento de pinça. No caso dos atendimentos para estudantes com surdez, um dos objetivos é

eliminar as barreiras de comunicação e conteúdo, promovendo ao estudante situações de aprendizagem da L1 e L2 em momentos distintos. Percebemos, portanto, que a escolha da música estava relacionada à prática pedagógica para ensino de língua materna aos estudantes ouvintes, e não para estudantes surdos.

Diante da sugestão e da aceitação por parte da professora, foi apresentada outra atividade, mas com o mesmo gênero textual, o que se segue:

FIGURA 16: Atividade 1: repensada junto à equipe participante: ILS, TILSP e professoras do AEE.

MÚSICA

Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=OjwMo_9Tadw

**ATIVIDADE PARA INICIANTE:
LAVAR AS MÃOS**

Objetivos: aprender os sinais de identificação da letra da música; estimular o hábito e a forma correta de lavar as mãos (higiene pessoal); estimular a criatividade através da arte do desenho livre e do desenho de criação.



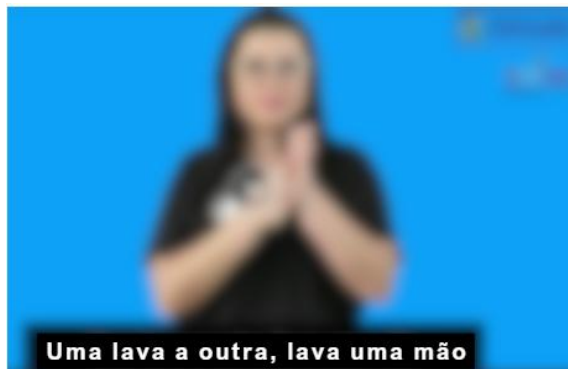
Uma
Lava outra, lava uma
Lava outra, lava uma mão
Lava outra mão, lava uma mão
Lava outra mão
Lava uma
Depois de brincar no chão de areia a tarde inteira
Antes de comer, beber, lamber, pegar na mamadeira
Lava uma (mão), lava outra (mão)
Lava uma, lava outra (mão)
Lava uma
A doença vai embora junto com a sujeira
Vermes, bactérias, mando embora embaixo da torneira
Água uma, água outra Água uma (mão), água outra
Água uma
A segunda, terça, quarta, quinta e sexta-feira
Na beira da pia, tanque, bica, bacia, banheira
Lava uma mão, mão, mão, mão
Água uma mão, lava outra mão
Lava uma mão,
Lava outra, lava uma
Autor: Arnaldo Antunes

Fonte: Proposições de atividades bilíngues AEE/Libras.

O vídeo foi escolhido por referenciar uma criança sinalizando a música e também por ser um conteúdo que dialogava com a realidade de todos naquele momento: a pandemia de Covid-19. A Imagem 17, abaixo, mostra um recorte da produção do vídeo da equipe de intérpretes e instrutores de Libras na tradução e na

interpretação da música.

FIGURA 17: Recorte do vídeo produzido para tradução e interpretação da música “Lavar as mãos”.



Fonte: Proposições de atividades bilíngues AEE/Libras.

As políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva apontam para o potencial das tecnologias digitais nos processos inclusivos. SantaRosa discorre:

Em meio às inúmeras possibilidades de recursos e formas de apoio, as tecnologias digitais apresentam-se como fortes aliadas na concretização do processo de inclusão, pois vêm mostrando, em âmbito nacional e internacional, o grande potencial no campo da Educação Especial para qualificar o processo da Educação Geral. Pesquisas têm revelado que a utilização pedagógica de tecnologias digitais de informação e comunicação vem produzindo melhores efeitos na Educação Especial quando comparada à Educação de modo geral (SANTAROSA *et al.*, 2010, p. 21).

Com ênfase na educação dos estudantes surdos, objeto desta tese, a Libras é uma língua de estruturação viso-espacial, e que, portanto, de acordo com sinais e movimentos, produzem a comunicação de seus usuários. Isso torna o MD, produzido por meios de vídeos, mais atraente. A Libras apresentada de forma estática, ou seja, o uso de sinais através de fotos e imagens, não garante um bom entendimento pois não mostram a composição do sinal para além da configuração de mão, o movimento, a expressão facial e corporal, conforme mostra a imagem 17.

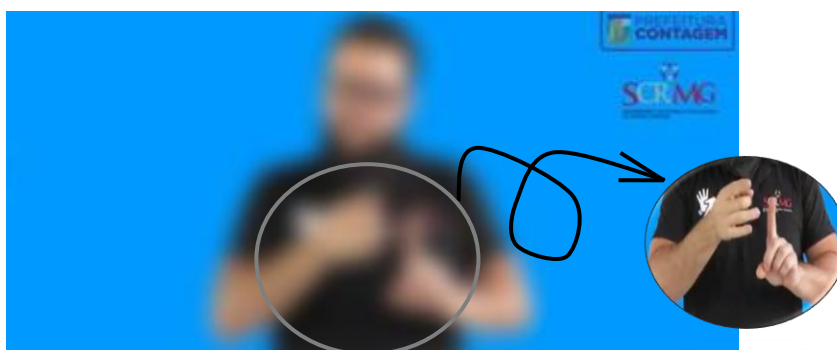
O material didático para o ensino de Libras se caracteriza como multimodal por ser apresentado sempre em duas línguas, com uso de imagens seguidas de expressão facial e corporal, e por uma das línguas ser visual-espacial, enquanto a outra está na modalidade escrita.

Durante a criação das atividades, além das trocas linguísticas, a escolha de gêneros textuais com assuntos relacionados à pandemia, como forma de orientação

e informação num período de grande exposição e vulnerabilidade no nosso país, contribuiu para o enriquecimento do ensino da língua na prática social de letramento.

Considerando também que as atividades do caderno de “Proposição de atividades bilíngues – AEE/Libras” têm como eixo a sustentabilidade, a proposta foi pensar de acordo com esse viés: uma sociedade sustentável é uma sociedade inclusiva (Imagens 18 e 19).

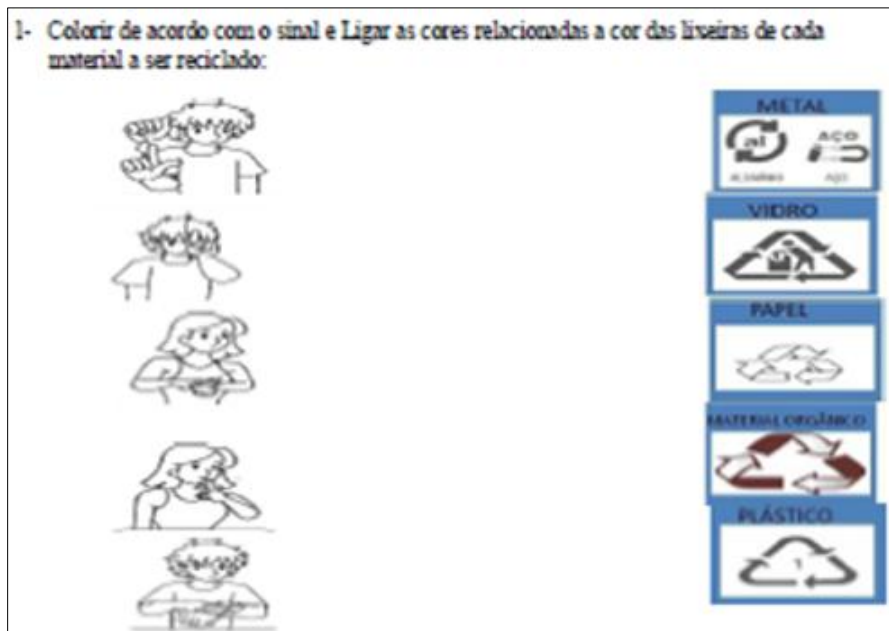
FIGURA 18: Sinalização de “reciclagem de vidro”.



Reciclagem de Vidro. Exemplos: garrafa, potes etc.

Fonte: Proposições de atividades bilíngues – AEE/Libras.

FIGURA 19: Atividade de colorir: sustentabilidade.



Fonte: Proposições de atividades bilíngues – AEE/Libras.

Sustentabilidade e inclusão são indissociáveis, pensar no bem comum para todos e projetar algo para o futuro apoiadas em três pilares do desenvolvimento humano (direitos humanos, educação, diversidade), questões ambientais e econômicas.

A sustentabilidade, apresentada neste capítulo, nos permite refletir sobre o tipo de ensino que podemos oferecer nas nossas escolas, trazendo a educação ambiental, a acessibilidade e os direitos humanos à luz.

Um momento rico de leitura e estudos para aqueles que acreditam no direito à igualdade de oportunidades e condições e na sua construção e reconstrução diárias, visando eliminar qualquer tipo de preconceito que impeça os indivíduos de viverem bem em sociedade.

Na proposta de formação na RMEC, os sujeitos envolvidos no processo de criação do material se atentaram para as questões específicas que permeiam um material voltado para o ensino da Libras, devido às formações de professores das salas de AEE da RMEC. Os profissionais envolvidos nas formações puderam verificar e observar os materiais existentes na educação dos surdos, além de pensar em atividades pedagógicas para o ensino de Libras. Percebeu-se que o processo da educação inclusiva pressupõe uma reestruturação do sistema de ensino, que deve se adequar às diferentes necessidades dos estudantes. Após o reconhecimento dos tipos de necessidades educacionais dos estudantes de cada escola, por meio de um projeto pedagógico, organizam-se os tipos de apoio e suporte que podem ser ofertados e organizados, como as acessibilidades dos conteúdos curriculares.

Isso torna este trabalho docente ainda mais desafiador, com uma grande responsabilidade em oferecer materiais e propostas de ensino que levem o estudante a se apropriar da Libras no ambiente educacional. Autores como Leffa (2007), Freitas e Miranda (2015), Silva, Miranda e Freitas (2019) nos apresentam questões importantes relacionadas à criação do material didático impresso ou em vídeo e o avanço que já podemos perceber durante estes vinte e um anos de oficialização da lei 10.436/2002.

Defendo que a produção de materiais didáticos e a formação docente e de outros profissionais da educação sejam o foco nos cursos de formação e nas políticas públicas. Seria a consideração de um material didático com respeito às especificidades do público usuário, não sendo somente uma adaptação com tradução em Libras em CD ou links de acesso no *YouTube*.

Os materiais didáticos para o ensino de Libras são mais comuns para o ensino às pessoas ouvintes, oferecidos em cursos de Libras. No material didático para o ensino de Libras para estudantes surdos, consideramos o apelo ao visual, construindo os processos de significação e de comunicação (KRESS, 2010). Os

materiais e as técnicas usadas para ensinar surdos podem ser planejados e projetados a partir de apelos além do linguístico na modalidade oral (SILVA, 2019).

As considerações apresentadas no artigo de Paiva (2021) trazem reflexões sobre os layouts e a produção de significado a partir deles, além de buscar entender a multimodalidade como vários modos de produzir significados, de acordo com a cultura, o contexto social e as possibilidades dos sujeitos de interação com o objeto em questão.

Segundo Silva, para melhor aproveitamento, é preciso conscientização por parte dos agentes envolvidos na elaboração do MD e nos aspectos específicos dos diferentes modos, sobretudo o visual. Quais cores usar, desenhos ou fotografias; quais sinais gráficos (linhas, setas, formas, balões, negritos, itálicos); quais fontes, tamanhos; quais detalhes observar nas imagens. Essa conscientização é necessária tanto por parte dos planejadores, elaboradores de materiais didáticos, como dos professores usuários e implementadores de propostas pedagógicas. Para isso, ajudam as referências mencionadas neste capítulo sobre os diferentes modos (SILVA, 2019).

No material didático “Proposições de atividades bilíngues – Libras/AEE”, o layout foi considerado a partir das especificidades do ensino da língua, o uso de vídeos, gifs e imagens em Libras, através de links que permitem ao usuário acessar o conteúdo em Libras e na modalidade escrita da língua portuguesa.

Ao analisar os layouts de materiais didáticos impressos ou digitais, é preciso também pensar sobre quem terá acesso e fará o uso desse material e de que forma este será compreendido pelo usuário. Paiva (2021) nos diz que:

Caminhos não lineares, circulares, diagonais, em espiral tendem a permitir mais liberdade do leitor para iniciar pelo centro, pela margem; pela direita ou pela esquerda da página ou tela. Diferentemente, caminhos de leitura mais verticais ou horizontais tendem a direcionar o leitor para uma leitura linear, hierarquizada, mais rígida (PAIVA, 2021, p.111).

Sobre a linearidade ou não linearidade no texto, é preciso estar atento a quem seria interessante essa leitura ou não. As atividades do material são apresentadas de forma linear, divididas entre níveis de conhecimento da língua: básico, intermediário e avançado, mas também se apresentam de forma não linear quando permitem ao professor a aplicação das atividades em outros níveis de conhecimento. Por exemplo, uma história infantil, que poderia ser aplicada para o ensino de

vocabulário, poderá também ser aplicada para o conto e reconto, aprimorando o conhecimento e o desenvolvimento do estudante no aprendizado da língua.

As noções apresentadas no texto de Paiva (2021) nos mostram diversas possibilidades de interação com o material, relacionando quem produz e quem acessa o conteúdo. É importante destacar que os usuários são indivíduos que apresentam facilidades e dificuldades quanto à leitura de textos, e os layouts que podem ser bons para um determinado público, não necessariamente serão bons para outros. No caso do material usado no contexto da pesquisa, está voltado para o público de estudantes surdos, não fazendo menção ao uso da sonoridade para trazer um material mais acessível.

O layout também traz outros modos de interação, assim como as pessoas surdas e ouvintes que precisam se comunicar num grupo através de áudios e vídeos. Segundo Paiva (2021), todos esses layouts podem ser produzidos de diferentes modos: o imagético (estático ou em movimento), o verbal escrito e o sonoro, incluindo diversos recursos semióticos, como linhas, molduras, quadros etc.

A produção de layouts pode contribuir nas práticas de letramento na perspectiva da semiótica social, através do modo imagético para o modo verbal. Considerando que cada um traz consigo suas vivências e experiências, os modos são o resultado da modelagem histórica e social dos materiais escolhidos por uma sociedade para a representação (KRESS, 2010, p. 11).

Diante disso, penso que o professor deverá lançar mão desses diferentes modos, contribuindo para uma melhor compreensão dos conteúdos pelos seus estudantes. Há muito o que se explorar na área, considerando-se as práticas de letramentos as abstrações, conceitualizações e comportamentos sociais e culturais que dão sentido ao uso das linguagens (STREET, 2014, p. 18).

No próximo capítulo, apresento a análise e discussão sobre as percepções dos sujeitos envolvidos e os pressupostos metodológicos a partir dos instrumentos e do procedimento de geração de dados, do contexto de participantes e das questões éticas que fundamentam a pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Neste capítulo, cumpro o segundo objetivo desta tese, que é analisar as percepções dos profissionais envolvidos na formação docente da RMEC. Primeiramente, serão descritos os pressupostos metodológicos utilizados para abordagem dos participantes e geração de dados. Em seguida, apresento, analiso e discuto as percepções dos participantes da formação no que se refere à formação em si e à elaboração do MD, com base na fundamentação teórica apresentada.

4.1 Pressupostos metodológicos que fundamentam a pesquisa com os participantes

A pesquisa se apresenta como qualitativa, permitindo compreender e analisar as informações obtidas de acordo com a complexidade dos dados e traz um olhar para o que está implícito na interação dos participantes e suas intenções. O objetivo da pesquisa é analisar os dizeres dos participantes sobre a elaboração de material didático na formação de professores no AEE e o ensino de Libras, na perspectiva da Pedagogia Pós-método.

A abordagem qualitativa pode ser considerada como o método de pesquisa que mais se relaciona aos objetivos deste estudo, pois

envolve a obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto, e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Nesse sentido, as pesquisas de cunho qualitativo são caracterizadas como processos de “reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou sua estruturação” (OLIVEIRA, 2007, p. 37).

Para Mynaio (1999), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A definição da metodologia da pesquisa se constitui uma ação imprescindível para o pesquisador, pois é por meio da metodologia que o mesmo irá traçar, de forma coerente, todas as etapas que irá realizar no decorrer de todo o seu estudo são os pressupostos metodológicos que organizam o percurso a ser seguido pelo pesquisador. Apesar de ser um momento crucial é também um dos maiores obstáculos enfrentados (OLIVEIRA *et al.*, 2016, p. 12).

Assim, esta pesquisa assume uma abordagem qualitativa pelo fato de estar atenta às relações sociais no contexto de formação docente e na produção de MD para ensino de língua.

Como pesquisadora, estive atenta a todos esses limites e riscos, tentando evitar frustração ao analisar e discutir os dados da pesquisa. Tratando-se de uma situação de coleta de informações mais subjetiva, é importante o olhar exterior do pesquisador, o desenvolvimento de uma distância entre sua prática e o que está sendo observado (CORDOVA, 2009).

O status da Libras como primeira língua dos surdos e da língua portuguesa como segunda língua, no processo educativo dos estudantes surdos, baliza os eixos de trabalho definidos como prioritários para uma educação básica de qualidade para os surdos: formação continuada em serviço de todos os profissionais de educação, envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos surdos (ILS, TILSP, professores do AEE e da sala de aula regular), além da produção de materiais didáticos e paradidáticos específicos para os estudantes surdos da RME de Contagem.

Minha atuação como pesquisadora foi promover as formações, a partir da demanda apresentada pela SEDUC, e gerar dados que contribuíssem para o alcance dos objetivos listados: descrever, analisar e interpretar as percepções dos sujeitos envolvidos na elaboração e na aplicação do material de ensino de Libras para estudantes surdos, professores do AEE e ILS.

4.2 Contexto da pesquisa

4.2.1 Formação de professores - AEE, instrutores e intérprete de Libras – RME de Contagem

Uma proposta de formação foi solicitada para as professoras do AEE, no início do ano de 2020, por intermédio da Sociedade Cultural e Religiosa de Minas

Gerais (SCRMG), em parceria com o Setor de Inclusão da Secretaria Municipal de Educação de Contagem (SEDUC), na área da Educação dos Surdos.

Durante o ano de 2020, tivemos encontros de formação sobre o ensino de Libras e português como segunda língua no AEE e a produção de material didático para estudantes surdos. Esses assuntos foram considerados de grande importância para a construção do conhecimento dos profissionais sobre o ensino de Libras - L1, e português na modalidade escrita – L2, para os estudantes surdos.

4.2.2 Instrumentos e Etapas de investigação – Geração de Dados

Para a geração dos dados, seguem as etapas, de acordo com a Figura 1.

FIGURA 20: Etapas de investigação



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O contato com a instituição: diante da contextualização da pesquisa e para o cumprimento dos objetivos listados, propôs-se aqui, primeiramente, um contato com a Superintendente de Educação Inclusiva, professores, ILS e TILSP, da RMEC, para expor o objetivo da pesquisa e a anuência através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para a geração de dados, ou seja, a elaboração do material e, após a elaboração, a aplicação das atividades do caderno usado com os professores e estudantes.

O contato com os participantes envolvidos foi feito através de e-mail, pois a pesquisadora já conhecia a equipe de elaboração do material. Após a produção do MD, foi solicitado que os participantes respondessem a um questionário, a fim de

consolidar este estudo sobre a proposta de formação docente abordando o MD de Libras na perspectiva pós-método, recorrendo ao ambiente virtual para geração dos dados. O instrumento de pesquisa utilizado foi a plataforma *Google Forms*, da empresa *Google*. A plataforma e a empresa têm uma boa reputação, mas o pesquisador responsável não tem controle de como a empresa utiliza os dados colhidos dos participantes que responderam ao questionário.

A escolha do material de pesquisa no formato de registro no *Google Forms* e assinatura digitalizada são referentes às condições das escolas fechadas, devido à pandemia no ano de 2020. As escolas foram reabertas a partir do segundo semestre de 2021. O primeiro contato e envio de convite para os professores do AEE, ILS e TILSP, que participaram da pesquisa, foi feito por e-mail, com envio do TCLE, solicitando seu retorno com assinatura.

Os profissionais tiveram a garantia de que seu nome não seria exposto no momento da escrita da tese. Foi garantido, além do anonimato, que não haveria custo nem prejuízo aos participantes, pois o material disponibilizado para coleta de informações (questionário) foi em formato digital, através do link enviado por e-mail.

A participação foi voluntária, sem vantagens aos profissionais, de acordo com o termo de consentimento elaborado pela pesquisadora e assinado pelos participantes. Ao participar da pesquisa, o participante contribuiu para o eventual empoderamento da categoria de profissionais da educação que atuam direta ou indiretamente com estudantes surdos. De forma indireta, a sociedade poderá se beneficiar com o avanço do conhecimento sobre o tema, uma vez que essa pesquisa poderá lançar luz sobre eventuais problemas no uso do material digital.

O total de participantes na elaboração do material didático, em como de participantes da pesquisa foram vinte e cinco professoras do AEE, dois instrutores de Libras e três intérpretes de Libras. Todos receberam o questionário e o TCLE via e-mail.

De acordo com Silva e Menezes,

o questionário: é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante [...] deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções [...] devem esclarecer o propósito de sua aplicação, ressaltar a importância da colaboração do informante e facilitar o preenchimento (SILVA E MENEZES, 2005, p. 33).

O questionário escolhido foi considerado o mais interessante para o agrupamento das respostas e o mais organizado para responder. As perguntas foram feitas de acordo com a atuação de cada profissional na formação docente e em conformidade com a proposta de elaboração do MD da Pedagogia Pós-método. Cada formulário gerou um questionário para cada grupo de respondentes. Caso fosse necessário, uma entrevista seria usada para elucidar alguns pontos citados nos questionários, através de videochamadas no *WhatsApp*, *Google meet* ou *Zoom*.

Potencializando as ideias de Silva e Menezes (2005), os autores Oliveira *et al.* (2016) apontam as características,

Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisador devolve-o do mesmo modo. Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável. As perguntas devem ser claras e objetivas, a linguagem utilizada deverá ser a mais clara possível, com vocabulário adequado ao nível de escolaridade dos informantes, as perguntas não podem sugerir ou induzir as respostas, as perguntas devem manter uma sequência lógica (OLIVEIRA *et al.*, 2016, p. 8).

Dentre as características do questionário apontadas na citação acima, uma delas foi a dificuldade de entrega dos questionários em tempo hábil, podendo ser interpretada essa demora, devido ao fato de a formação ter ocorrido em 2020 e os questionários serem respondidos em 2022. Algumas professoras estavam aposentadas e a mudança do governo municipal trouxe outra equipe para gestão.

Quanto às vantagens e às desvantagens, considera-se pequena a porcentagem dos questionários que voltam. O modo virtual favoreceu a pouca participação na resposta dos questionários, contrastando com a quantidade de opinião e participação dos envolvidos no ano de 2020. Mesmo com uma pequena participação na quantidade de questionários respondidos, as avaliações representaram todos os participantes no processo, sendo positiva de modo geral, o que ficou explícito no encontro de encerramento da formação.

É importante mencionar que o tempo transcorrido e a baixa taxa de resposta não afetaram a precisão das respostas, a representatividade dos dados nem limitou a validade das conclusões da pesquisa. As respostas dos questionários comprovaram a experiência positiva constatada ao final da formação no ano de 2020.

Os quadros 8, 9 e 10 reproduzem os questionários. As perguntas feitas para cada segmento de profissionais, Professoras do AEE, ILS e TILSP, estão de acordo com as autoras Young e Lundberg:

[...] o questionário deverá ser construído em blocos temáticos obedecendo a uma ordem lógica na elaboração das perguntas; a redação das perguntas deverá ser feita em linguagem compreensível ao informante. A linguagem deverá ser acessível ao entendimento da média da população estudada. A formulação das perguntas deverá evitar a possibilidade de interpretação dúbia, sugerir ou induzir a resposta; cada pergunta deverá focar apenas uma questão para ser analisada pelo informante; o questionário deverá conter apenas as perguntas relacionadas aos objetivos da pesquisa. Devem ser evitadas perguntas que, de antemão, já se sabe que não serão respondidas com honestidade (YOUNG; LUNDBERG *apud* SILVA, 2005, p. 34).

QUADRO 9: Questionário: Professoras AEE.

Você atende estudantes surdos no AEE?
Já atendeu? () sim () não
Qual sua experiência no AEE na área da surdez?
Sabe se comunicar em Libras com o(a) estudante surdo(a) ou necessita de um intérprete?
Como você avalia as nossas formações na área da surdez realizadas em 2020?
Qual foi a sua participação na construção do material didático para o ensino Libras, naquele momento de formação?
Como você avalia o processo de elaboração do material didático para o ensino Libras? Considere: a base teórica e metodológica apresentada na formação, sua aplicação na produção das atividades e decisões para essa produção.
Como você avalia a participação dos sujeitos envolvidos (TILSP e Instrutores de Libras, professores AEE, consultoria e superintendente) na produção do material didático para o ensino de Libras?
Qual a sua opinião sobre o material didático para o ensino de Libras como produto final elaborado?
Houve aplicação de alguma atividade do material didático Proposições de atividades bilíngues para seu(sua) aluno(a) surdo(a)? Se sim, qual a sua percepção sobre a aplicação da atividade?

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

QUADRO 10: Questionário: ILS

Como você avalia a formação que foi dada pela professora convidada Fernanda Aparecida Grazielle Soares?
Como você avalia o processo de elaboração do material didático para o ensino Libras? Considere: a base teórica e metodológica apresentada na formação, sua aplicação na produção das atividades e decisões para essa produção.
Qual a sua opinião sobre o material didático para o ensino de Libras como produto final elaborado?
Qual foi a sua participação na construção do material didático para o ensino Libras?
Como você avalia a participação dos sujeitos envolvidos (TILS e Instrutores de Libras, professores AEE, consultoria e superintendente) na produção do material didático para o ensino de Libras?

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

QUADRO 11: Questionário: TILPS

Como você avalia a formação que foi dada pela professora convidada Dayse Garcia Miranda?
Como você avalia o processo de elaboração do material didático para o ensino Libras? Considere: a base teórica e metodológica apresentada na formação, sua aplicação na produção das atividades e decisões para essa produção.
Qual a sua opinião sobre o material didático para o ensino de Libras como produto final elaborado?
Qual foi a sua participação na construção do material didático para o ensino Libras?
Como você avalia a participação dos sujeitos envolvidos (TILSP e Instrutores de Libras, professores AEE, consultoria e superintendente) na produção do material didático para o ensino de Libras?

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Esta pesquisa foi classificada com o risco moderado, podendo manifestar alterações psicológicas, intelectuais ou emocionais, tais como: a) cansaço ao responder às perguntas no meio virtual; b) quebra involuntária de sigilo; c) quebra involuntária de anonimato; d) alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos, em função de reflexões sobre satisfação profissional. Para mitigar esses riscos, caso ocorresse algum tipo de desconforto ao entrevistado, o preenchimento do formulário poderia ser interrompido a qualquer momento. Contra a perda do sigilo e anonimato, a pesquisadora se compromete a limitar o uso dos dados coletados, com o fim específico de desenvolvimento da pesquisa em questão, além de resguardá-los, de acordo com a legislação brasileira, as resoluções 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

4.3 Análise e discussão

Apresento a análise e a discussão dos dados coletados para a pesquisa: os resultados obtidos com os profissionais envolvidos nas formações e a criação do MD, através dos depoimentos nos questionários.

Antes, porém, é importante destacar, mais uma vez, o objetivo principal desta pesquisa: apresentar a formação docente e analisar a elaboração de material didático para o ensino de Libras na formação de profissionais atuantes no AEE e na escolarização de estudantes surdos, na perspectiva da Pedagogia Pós-método.

4.3.1 Percepção dos sujeitos envolvidos: respostas no questionário

Os questionários foram apresentados com perguntas diferentes, devido ao

processo de formação dos envolvidos, construção e elaboração do MD.

Seguem abaixo os questionários com a percepção dos participantes. Participaram da formação, durante todo o ano de 2020, vinte e cinco professoras, mas somente cinco professoras do AEE responderam ao questionário. Aqui, elas serão identificadas como P1, P2, P3, P4 e P5.

QUADRO 12: Professoras do AEE: Atuação na sala de AEE e Libras.

Perguntas	Respostas				
	P1	P2	P3	P4	P5
Você atende estudantes surdos no AEE?	Não	Sim	Não	Não	Sim
Já atendeu? () sim () não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
Qual sua experiência no AEE na área da surdez?	A área da Surdez, fez com que eu pudesse abrir um leque de formações específicas, percebi a importância da comunicação com o estudante Surdo aprendendo a Libras e a imersão com a Cultura Surda.	Pouca.	Alfabetização.	Experiência inicial, pois embora não tenha atendido nenhum estudante com surdez, possuo repertório básico para uso caso necessite atender algum nesta condição.	Apreendi junto com o estudante... Comecei o curso de libras e não sabia nada, muita dificuldade para ajudar aos professores com as atividades.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Analisando o quadro de perguntas e respostas, vemos, por meio das primeiras perguntas, que a maioria das professoras tiveram experiências no atendimento aos estudantes surdos e o desenvolvimento de percepções quanto ao trabalho voltado para o ensino de línguas, que requer conhecimentos linguísticos e metodologia adequada ao ensino de Libras.

Percebe-se que as professoras não atendem estudantes surdos no presente momento de resposta ao questionário, mas, por meio da pergunta seguinte, respondem que já atenderam em anos anteriores. Isso se deve ao fato de os responsáveis pelos estudantes surdos não terem interesse ou não havia possibilidade de levá-los ao atendimento, devido às questões que envolvem a

finalização da etapa de ensino em que os estudantes não se encontram mais matriculados nas escolas municipais ou a localização das salas de AEE à casa do estudante não favorecer. Conforme o decreto nº 6.571/2008, que institui o AEE para os estudantes com deficiência das redes municipais e estaduais, o serviço é oferecido a partir da adesão dos responsáveis, não tendo caráter obrigatório. Existe um apelo para que todas as escolas tenham uma sala de AEE, mas ainda não é possível, devido aos recursos financeiros e à gestão pública.

Quanto à experiência na área da surdez, as professoras apontam pouca experiência e os conhecimentos são aprendidos no processo de contato com estudantes surdos, desenvolvendo o trabalho de acordo com as demandas.

QUADRO 13: Professoras do AEE: Formação e produção do MD.

Perguntas	Respostas				
	P1	P2	P3	P4	P5
Sabe se comunicar em Libras com o(a) estudante surdo(a) ou necessita de um intérprete?	Sim.	Iniciante.	Sei comunicar.	Necessito de intérprete. Caso o estudante seja iniciante em libras seria mais tranquilo para se comunicar com ele.	Preciso de um intérprete.
Como você avalia as nossas formações na área da surdez realizadas em 2020?	Muito importante, além das formações, saímos com um caderno de atividades para orientação do nosso trabalho.	Excelente.	De grande importância.	Bastante instrutivas, serviram para pontuar questões básicas e fundamentais do processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos.	Através das formações,consegui compreender um pouco deste universo tão rico de atividades e de comunicação.
Qual foi a sua participação na construção do material didático para o ensino Libras, naquele momento de formação?	Aproveitei bastante para estudar as referencias indicadas e na execução do material.	Construção de atividades.	Formação continuada.	Exatamente construção de atividades para estudantes surdos considerando os diferentes níveis.	Trabalhei com jogos de alfabetização e interpretação.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A resposta das professoras em relação à comunicação com estudantes

surdos, ao dizerem que são iniciantes ou que necessitam de intérprete para mediar a comunicação, comprova as ideias de Quadros (2005) e Fernandes (2006) sobre o pouco conhecimento das docentes em Libras e quanto à execução e criação de atividades na educação dos surdos. A maioria atua no nível de 1º ao 5º ano, anos de referência e base para alfabetização e letramento.

Embora a professora do AEE não seja responsável especificamente pelo ensino da Libras, considera-se o seu papel importante na articulação com o professor de Libras no ensino da língua, no conhecimento que embasa a produção do MD. Saber e comunicar em Libras com o professor e os estudantes surdos contribuem também para eliminar as barreiras de comunicação dentro da sala do AEE, sendo este um dos principais objetivos do atendimento.

A avaliação das professoras foi positiva. Percebe-se uma satisfação quanto aos encontros formadores, fora a compreensão e produção do MD de atividades, como a consolidação do trabalho. Corroborando as ideias de Freire (1996) sobre o professor que se forma sendo professor, isso mostra a importância da formação continuada em serviço, diante dos inúmeros desafios ao lidar com estudantes surdos com vivências e experiências diferentes em relação aos colegas surdos e ouvintes.

As professoras tiveram, além da participação na criação do MD, um aproveitamento de referenciais para estudos, enriquecendo o seu conhecimento através da leitura e das reflexões sobre as atividades que seriam propostas. Nessa situação de formação, a consultoria pedagógica apoiou com um suporte de embasamento teórico ancorado nos estudos da produção de material didático (LEFFA, 2007) e da multimodalidade (KRESS, 2000).

QUADRO 14: Professoras do AEE: Avaliação do MD.

Perguntas	Respostas				
	P1	P2	P3	P4	P5
Como você avalia o processo de elaboração do material didático para o ensino Libras? Considere: a base teórica e metodológica apresentada na formação, sua aplicação na produção das atividades e	Esse material didático será um caminho a ser usado nas Salas multifuncionais, foi um trabalho coletivo, com produções criativas e com bastante sugestões de trabalho aos estudantes Surdos.	Excelente.	Excelente atividade diante dos desafios enfrentados.	Bem construtivo, uma vez que foi balizada a partir do repertório metodológico trabalhado no curso. Houve a integração entre teoria e prática.	Não respondeu.

decisões para essa produção.					
Como você avalia a participação dos sujeitos envolvidos (TILSP e Instrutores de Libras, professores AEE, consultoria e superintendente) na produção do material didático para o ensino de Libras?	Minha avaliação é positiva, quando tem a participação dos setores institucional, percebe-se um envolvimento mais amplo de todos que trabalham na educação dos Surdos em Contagem.	Grande parceria.	Não se aplica.	Excelente.	Quando conseguimos nos encontrar, tive como planejar as atividades de acordo com a faixa etária e habilidade do estudante em questão. Quem estava acompanhando pode ter uma visão melhor e coerente com as necessidades do estudante e dos professores.
Qual a sua opinião sobre o material didático para o ensino de Libras como produto final elaborado?	Pensando na diversidade que as salas de recursos apresentam, o material didático para o ensino de Libras, só vem somar e ajudar na construção do conhecimento.	Foi um ganho muito grande.	Extremamente relevante.	Importante produto final, como mencionado, é fruto da junção entre teoria e prática.	Excelente material e ainda nos sugere ampliar e criar outros.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nessa etapa, podemos ver também uma resposta positiva em relação à elaboração do MD, um prazer advindo da realização do trabalho. O desejo das professoras em fazer parte da construção do material, conforme visto em (FREITAS, 2018). A consonância com as ideias de Freire (1996) são perceptíveis em uma das respostas da P.4, que destaca: “houve a integração entre teoria e prática”.

A resposta da P.1 é: *“Esse material didático será um caminho a ser usado nas Salas multifuncionais, foi um trabalho coletivo, com produções criativas e com bastante sugestões de trabalho aos estudantes Surdos”*. As professoras, em sua maioria, também relatam de forma positiva a participação dos outros profissionais na produção do MD. Também há o reconhecimento do MD a ser usado nas salas de AEE, como previsto e pensado coletivamente.

É relevante destacar o planejamento feito em conjunto ao encontrarem com os ILS e TILSP, que também atuavam no contexto de sala de aula ou sala de AEE, conforme P4 - *“Bem construtivo, uma vez que foi balizada a partir do repertório metodológico trabalhado no curso. Houve a integração entre teoria e prática”*. De acordo com P1 - *“foi uma grande parceria”* e P2 - *“Minha avaliação é positiva, quando tem a participação dos setores institucional, percebe-se um envolvimento mais amplo de todos que trabalham na educação dos Surdos em Contagem”*.

Mais um registro favorável, nas respostas, vemos como destaque a diversidade proposta no material, como produto final contemplando teoria e prática e modelo de sugestões para novas propostas. Um MD criado por toda uma equipe que conhece a educação dos surdos. Isso também nos remete às ideias de Leffa (2007), quanto ao cuidado ao elaborar um MD que será produzido e aplicado pelo próprio criador do material. Além disso, atentar para o MD que poderá ser usado por outros docentes que fizerem parte da equipe que compõe o AEE. Isso também está relacionado à pedagogia pós-método, sobretudo na elaboração de algo possível, específico à particularidade e à praticabilidade.

QUADRO 15: Professoras do AEE: A aplicação do MD – Proposições de atividades bilíngues Libras/AEE.

Perguntas	Respostas				
	P1	P2	P3	P4	P5
Houve aplicação de alguma atividade do material didático Proposições de atividades bilíngues para seu(sua) aluno(a) surdo(a)? Se sim, qual a sua percepção sobre a aplicação da atividade?	Não, devido a pandemia, não fiz a atividade com o estudante Surdo.	Sim percebi que os estudantes compreenderam de forma mais natural sobre as atividades propostas em LI 2.	Sim. Percepção positiva quanto a aplicabilidade.	Houve, porém foi de aplicabilidade da professora de referência do ensino regular do estudante em 2021.	Sim, principalmente as interpretações de textos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Após o lançamento das “Proposições de atividades bilíngues Libras/AEE”, ocorrido em outubro de 2020, a SEDUC autorizou o acesso ao MD pelas professoras, mas não houve publicação de acordo com as normas da RMEC, para que ele fosse acessado por toda a comunidade escolar.

Mesmo não sendo publicado, algumas professoras conseguiram fazer uso do material e compartilhar com outros professores. Das cinco professoras, quatro

conseguiram aplicar alguma atividade e tiveram uma percepção positiva por parte dos usuários, como nos mostra P.2 : *“Sim percebi que os estudantes compreenderam de forma mais natural sobre as atividades propostas em LI 2”*. Acredito que a professora tenha utilizado a aplicação do MD para o ensino de Libras e LP como L2. Assim como é o intuito o ensino da Libras, os textos das atividades podem ser usados também para o ensino de português, contribuindo para o ensino bilíngue. P.4. menciona que: *“Houve, porém foi de aplicabilidade da professora de referência do ensino regular do estudante em 2021”*. A aplicação foi feita pela professora referência do ensino regular ao apontar as possibilidades, trazendo a aplicação do MD, tanto na sala de AEE quanto na sala de aula. ´

Dessa forma, podemos considerar nesta seção as três perspectivas (KUMARAVADIVELU, 2003), podendo se relacionar de acordo com o momento e seus participantes. Na particularidade, o ensino de Libras/português. Na praticabilidade, a busca do professor para suas atividades, e a possibilidade de interação das professoras da sala de aula e AEE, cumprindo outro objetivo do atendimento, que é a articulação com as professoras da escolarização e o PPP da escola, sendo que o uso do MD já é um indício disso.

Quanto à participação dos ILS na elaboração do MD, participaram da formação, durante todo o ano de 2020, doze instrutores de Libras. Somente dois ILS foram convidados para a elaboração do MD. Desses dois ILS, somente um respondeu ao questionário. A seguir, eles serão identificados como ILS1, que atua do 6º ao 9º ano.

QUADRO 16: Instrutores de Libras – ILS.

Perguntas	ILS 1
Como você avalia a formação que foi dada pela professora convidada Fernanda Aparecida Grazielle Soares?	A experiência foi ótima, é bom para a área pedagógica relacionada aos surdos.
Como você avalia o processo de elaboração do material didático para o ensino Libras? Considere: a base teórica e metodológica apresentada na formação, sua aplicação na produção das atividades e decisões para essa produção.	O processo de elaboração do material didático foi inclusivo, a partir disso trazer a base teórica de uma forma que seja mais absorvida pela comunidade surda.
Qual a sua opinião sobre o material didático para o ensino de Libras como produto final elaborado?	O material didático como produto final ficou excelente, uma ótima didática e linguagem inclusiva para nós surdos. Um ótimo caminho para o aprendizado e absorção de conteúdo.
Qual foi a sua participação na construção do material didático para o ensino Libras?	Fiquei responsável pela adaptação do conteúdo da língua portuguesa para a Libras.
Como você avalia a participação dos sujeitos envolvidos (TILS e Instrutores de Libras, professores AEE, consultoria e superintendente) na produção do material didático para o ensino de Libras?	Não tenho nada a reclamar, só a elogiar. Uma ótima equipe, todos muito bem preparados, houve uma grande troca de experiência em prol de um produto excelente.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Trazer uma professora surda, com experiência no ensino de Libras para estudantes do 1º ao 9º ano, para uma formação com professores surdos, foi avaliado como benéfico na resposta ao questionário. Isso é evidente por meio da resposta sobre a satisfação em ter uma referência de ensino na área da surdez. Além disso, revela a importância da formação em serviços para esses profissionais atuantes no ensino de Libras, mas que ainda apresentam dificuldades na elaboração de propostas didáticas.

De acordo com ILS1: *“O processo de elaboração do material didático foi inclusivo, a partir disso trazer a base teórica de uma forma que seja mais absorvida pela comunidade surda”*. Percebemos o uso da palavra “inclusivo”, no sentido de acolher e se tornar parte, o que se refere tanto aos profissionais envolvidos, quanto à comunidade surda que fará uso do material nas escolas.

Nota-se, também, outro ponto relevante: o conteúdo como produto da colaboração e da criação dos profissionais participantes. Mais uma vez, a palavra “inclusiva” foi encontrada, conforme a resposta: *“O material didático como produto final ficou excelente, uma ótima didática e linguagem inclusiva para nós surdos. Um ótimo caminho para o aprendizado e absorção de conteúdo”*. O MD ser produzido em duas línguas: Libras/Português, para os professores e estudantes surdos usuários da Libras, e a oportunidade de criação nesse formato gera um sentimento de pertencimento de forma positiva para o ensino e o aprendizado da Libras.

Mais uma vez aqui as três perspectivas (KUMARAVADIVELU, 2003) se inter-relacionam e não se opoem, contribuindo para uma formação em serviço. A resposta contempla todo o trabalho de formação construído durante o ano de 2020, uma equipe competente, atuante e disposta a colaborar numa produção de MD sob várias mãos. As respostas corroboram também a ideia de uma formação docente de acordo com Freire: participativa considerando a vivência e o local de cada sujeito envolvido.

Os profissionais TILSP também participaram da elaboração do MD e da formação durante todo o ano de 2020. Entretanto, de trinta e oito Tradutores e Intérpretes de Libras. Somente quatro TILSP foram convidados para a elaboração do MD. Desses quatro TILSP, somente um respondeu ao questionário e será identificado como TILSP 1.

QUADRO 17: Tradutores e Intérpretes de Libras – TILSP.

Perguntas	TILSP 1
Como você avalia a formação que foi dada pela professora convidada Dayse Garcia Miranda?	A formação para os profissionais de Libras, intérpretes e instrutores, foi de ajuda para o trabalho no dia a dia, mesmo diante das dificuldades apresentadas por cada profissional. No que se diz respeito à construção do caderno de Libras, não foi de efetiva ajuda, pois todas as adaptações e recursos, foram utilizados de acordo com o trabalho já exercido pela equipe escolhida, tendo em vista que as dificuldades e desafios foram sanados dentro do próprio conselho composto pelos intérpretes e instrutores.
Como você avalia o processo de elaboração do material didático para o ensino Libras? Considere: a base teórica e metodológica apresentada na formação, sua aplicação na produção das atividades e decisões para essa produção.	A parte teórica elaborada pelas professoras do AEE, é bem básica e isso pois está em acordo com o público que se atende no município. A metodologia apresentada no caderno, é a ideal nos processos de alfabetização. Sobre a aplicação do conteúdo, por ser totalmente adaptado ao que se pede na alfabetização, é bem válido como um espelho, exemplo a ser seguido para novas atividades.
Qual a sua opinião sobre o material didático para o ensino de Libras como produto final elaborado?	O caderno não é um material para o ensino de Libras, somente para exemplo de como adaptar atividades.
Qual foi a sua participação na construção do material didático para o ensino Libras?	Coordenação, elaboração, adaptação das atividades, tradução e interpretação, gravação e edição de vídeos.
Como você avalia a participação dos sujeitos envolvidos (TILSP e Instrutores de Libras, professores AEE, consultoria e superintendente) na produção do material didático para o ensino de Libras?	"A parte de adaptação, escolhas, tradução e interpretação, além do estudo das atividades que ficou a cargo dos intérpretes e instrutores, a parte mais envolvida de tal estudo. Sobre as demais, houve contribuição de forma sucinta quando necessário. "

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na primeira resposta, são apresentadas duas questões distintas: percebe-se uma valorização da formação com a professora convidada para a atuação no dia a

dia da escola, como TILSP. No entanto, a formação é desconsiderada para a criação do MD, pois a professora convidada não estava inserida na equipe escolhida. Desse modo, é possível perceber uma sugestão de que os profissionais ficaram sem referência no trabalho de tradução e interpretação. Nessa resposta, não foi feita uma relação positiva da formação com a elaboração do MD, visto que a professora convidada menciona a todo o momento a importância das escolhas linguísticas para atuação e competência tradutória dos TILSP. Entretanto, a ação foi dissociada dos dois contextos, desconsiderando toda a orientação e a aplicabilidade da tradução e da interpretação em que os TILSP atuarão. A mensagem dada na formação se refere à importância das escolhas linguísticas para tradução e interpretação em qualquer contexto de atuação do profissional.

Sobre o processo de elaboração do MD, o TILSP 1 concorda com os demais profissionais ao registrar que: *“A parte teórica elaborada pelas professoras do AEE, é bem básica e isso pois está em acordo com o público que se atende no município. A metodologia apresentada no caderno, é a ideal nos processos de alfabetização. Sobre a aplicação do conteúdo, por ser totalmente adaptado ao que se pede na alfabetização, é bem válido como um espelho, exemplo a ser seguido para novas atividades”* (TILSP1). A avaliação foi positiva na segunda resposta. A base teórica foi considerada básica, devido ao pouco conhecimento sobre Libras e LP dos estudantes, além da metodologia e da aplicação dos conteúdos. Quanto às atividades, além da aplicação das propostas, há também a liberdade de criação dos profissionais para demais atividades e assuntos.

Houve um equívoco na percepção sobre o uso do material, pois, de acordo com os textos de apresentação do MD, é dado como um dos objetivos o ensino de Libras para os estudantes surdos atendidos no AEE. O profissional atua em todos os níveis de ensino, tendo uma percepção maior sobre o conhecimento em Libras dos estudantes surdos. Atuou com maestria na produção e na criação do MD, colaborando e envolvendo todos no processo, visando garantir o sucesso do produto final mencionado.

Os questionários apontaram aspectos comuns e incomuns. Os aspectos comuns aos três grupos participantes foram: todos tiveram uma contribuição importante na elaboração do MD e na formação, uma vez que houve uma troca de saberes, a partir da vivência e da experiência profissional de cada um. Isso demonstra a ideia de formação realista, situada na vivência dos envolvidos, voltada

à realidade do contexto de ensino; pontos importantes da visão de Freire sobre a formação profissional e da pedagogia pós-método aplicada como embasamento da formação.

Outro aspecto importante a registrar é que apesar da pouca experiência dos professores no ensino para estudantes surdos, todas as respostas apontaram para um grande interesse no envolvimento desses nas formações e na criação do MD. Em nenhum momento, os profissionais mencionaram o desejo de desistir, e se mostraram cada vez mais dispostos em concluir a proposta com empenho e colaboração.

Ao lidar com a elaboração de MD juntando diferentes profissionais atuantes na educação de surdos, a proposta se mostra ir ao encontro da necessidade de materiais para uso com esses estudantes, de acordo com a capacidade e os profissionais, além do contexto vivenciado. A formação parece ter preenchido uma lacuna na formação inicial, na criação do MD e na interação profissional.

Um aspecto incomum foi a resposta de uma participante ao não considerar o MD para o ensino de Libras, uma informação constatada no corpo do texto de apresentação indicada nos objetivos. Quanto à avaliação da participação de toda a equipe, o respondente não avalia que houve por parte de X uma sucinta contribuição, inferindo que apenas a equipe (TILSP e ILS) foi quem efetivamente contribuiu para a produção do MD.

A experiência mostra que uma parceria entre o professor do AEE e o ILS poderá contribuir para a produção de um MD bilíngue que contemple a plena participação dos estudantes surdos, considerando suas necessidades específicas, que podem ser uma acessibilidade em Libras, mas também uma orientação quanto à metodologia para o ensino de português como L2, ou até mesmo outros recursos citados anteriormente, que sejam efetivos na construção do conhecimento do estudante. Para isso, é necessário que os professores da sala de aula e AEE, a coordenação pedagógica, a família e o próprio estudante estejam alinhados e contribuindo, de forma individual, no seu papel para o sucesso do ensino e da aprendizagem. A atuação do professor do AEE e ILS é uma atuação investigativa e, mais uma vez, com características de um professor pesquisador que, em atendimento, propõe estratégias de ensino e recursos, favorecendo cada vez mais a inclusão e a participação do estudante no contexto da escola e fora dela.

Quanto à produção do MD, Leffa (2007) nos orienta que, na situação de um

material a ser usado por outro profissional, devemos dar as instruções sobre seu uso e manuseio. Entretanto, além das instruções, se possível, devemos conceder um tempo maior de orientação ao docente e, para as atividades, um tempo maior para a execução. É necessário, no entanto, que pais, professores e intérpretes estejam mais envolvidos, além de darem continuidade às orientações nas escolas para obtenção do sucesso na execução do material.

Embora o MD tenha sido criado na formação dos profissionais aqui relatada e produzido num contexto de pandemia, tivemos bons frutos pela formação. Cita-se a notoriedade do processo de criação e reflexão sobre as escolhas linguísticas para tradução de um material produzido numa língua oral para uma língua espaço-visual. Esse processo foi considerado por todos os participantes o mais relevante para o produto resultante, de acordo com as respostas nos questionários.

Reafirmo aqui as ideias de Quadros (2006), Pereira (2014), Miranda (2019), Pinheiro (2017) e tantos outros autores sobre a importância de se ampliarem as oportunidades de aquisição da Libras para os estudantes surdos nas escolas. No capítulo 1 desta tese de doutorado, dei ênfase à aquisição da Libras, além de um pouco da história e das conquistas na área da surdez, pelo fato de perceber, nas ideias dos autores mencionados, certa consonância com a minha experiência docente: a Libras como língua natural da pessoa surda e o interesse dos profissionais em proporem novas metodologias para o ensino de português para surdos. Leis, Decretos, Resoluções precisam ser, de fato, respeitadas e cumpridas. Sobre depoimentos de docentes que apresentam não saber sobre a surdez e/ou conhecer o mínimo de Libras para atuação como docentes nas escolas inclusivas, é preciso rever as formações em serviço que capacitem esses profissionais.

O material didático foi útil para pensarmos e refletirmos sobre o ensino de segunda língua se não há conhecimento de uma primeira língua pelo estudante. A proposta do MD para ensino de Libras, pelo caráter multimodal, possibilita aos estudantes uma experiência de leitura, através das imagens, dos sinais e das palavras, pois o material está também registrado em português na modalidade escrita.

Ainda assim, o material se apresentará insuficiente enquanto o estudante chegar à escola sem uma língua de instrução. Isso continuará acontecendo se a escola e os professores não ressignificarem o ensino da Libras e da LP como L2, com metodologias próprias para estudantes surdos, considerando também a

importância da participação da família no contexto educacional.

O MD para o ensino de Libras foi pouco usado, conforme as respostas das docentes, o momento vivenciado ainda na pandemia e os atendimentos remotos, mas o mais importante a considerar foram as percepções dos sujeitos e o envolvimento na prática diária de encontros e formações, sejam por e-mail, videochamadas ou conversas pelo *WhatsApp*. A construção e a elaboração do MD ganha novo olhar na medida em que os próprios participantes repensam a construção de um MD para o ensino de línguas.

O MD foi criado para uso na sala do AEE, mas poderá também ser usado nas salas de aulas. Conforme algumas respostas lidas, o MD pode ser repensado, recriado e usado para uma nova reorganização de ideias, até mesmo, com o compromisso de uma publicação que registre, para a Secretaria Municipal de Contagem, um trabalho colaborativo realizado através de formações docentes durante um ano letivo.

Isso está ancorado nas ideias de uma pedagogia da possibilidade (KUMARAVADIVELU, 2001), derivadas, principalmente, dos trabalhos do educador brasileiro Paulo Freire, que defendem que qualquer pedagogia está implicada em relações de poder e dominação, na criação e na sustentação das desigualdades sociais. Reconhecendo e destacando as posições de estudantes e professores, suas classes, raças, gêneros e etnias, incentivados a questionar o *status quo* que os mantém subjugados. A pedagogia da possibilidade empodera os participantes, pois traz “a necessidade de desenvolver teorias, formas de conhecimento e práticas que trabalham com as experiências que as pessoas trazem para o cenário pedagógico” (GIROUX, 1988, p. 134).

No próximo capítulo, serão tecidas as considerações finais desta tese, retomando os objetivos delineados inicialmente e os resultados da pesquisa, apontando contribuições e limitações deste estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para falar de formação docente nesta tese de doutorado, comecei pela minha formação até aqui. Embora eu tenha mencionado, na introdução, sobre a minha formação, reforçarei aqui alguns pontos relevantes da minha história como professora e pesquisadora.

A minha trajetória na docência mostra uma disposição de estar atenta ao que é inclusivo, diferente e diverso. Durante doze anos, fiz parte da ala administrativa de uma escola particular que requeria muito mais da minha competência administrativa do que pedagógica e, assim, logo que tive a oportunidade de atuar na parte pedagógica de uma escola, não hesitei em experimentar novos desafios.

Desde 2003, me vejo em situações desafiadoras no ensino e na aprendizagem de estudantes com dificuldades de aprendizagem ou deficiência. A docência é isso: um eterno desafiar, conquistar, refletir e atuar. O contexto de educação especial e inclusiva foi de certa forma me escolhendo, e eu também me vi escolhendo pertencer a essa modalidade de ensino, com desejo de contribuir para a educação pública.

A proposta desta tese se desdobra em dois objetivos: apresentar a formação em serviço ofertada para profissionais atuantes na educação de surdos e especificamente nas salas de AEE, e analisar a percepção dos sujeitos envolvidos na elaboração e na aplicação do MD para o ensino de Libras, na perspectiva da Pedagogia pós-método.

A formação docente em serviço ainda é um assunto de suma importância para a educação. Um tema importante e controverso pelo fato de termos tantas dificuldades remanescentes em relação a esse tema. Algumas gestões podem entender a formação docente como algo pontual, pronto e acabado, uma vez que o professor, ao passar pelos cursos de graduação e de especialização, pode se ver apto a atuar com qualquer estudante, dentro do planejamento elaborado, ou um material didático, a partir dos seus conhecimentos obtidos na graduação e na pós-graduação.

Propor a criação de um material didático, fruto de formações em serviço e avaliá-lo, foi uma das experiências mais importantes na minha profissão como professora e pesquisadora, devido à especificidade da área de atuação e à forma como foi conduzida durante o período dos encontros realizados com profissionais da

educação da RMEC. A atuação como orientadora de todo o processo me mostrou uma das ações mais importantes na educação: professores formando professores e garantindo trocas de conhecimento, de modo colaborativo e desafiador.

O desafio se dá a cada vez que nos colocamos em situações novas, em que temos pouco conhecimento sobre o assunto, mas a vontade de aprender nos permite e estimula a experimentar novos caminhos e experiências. Formar professores e outros profissionais na área da surdez requer compreensão de um ensino bilíngue, caracterizado pelo uso de duas línguas com estruturação e modos de uso distintos. Requer também duas visões sobre o mundo: auditivo e visual.

Lidar com professores surdos e ouvintes, propor uma formação docente que dialogue com esses dois sujeitos, requer muita responsabilidade e conhecimento ao outro. Esses dois profissionais entendem e vivem por meio de canais sensoriais vitais para nossa interação na sociedade, ser Surdo, ser ouvinte.

Esses dois sujeitos e protagonistas de uma educação bilíngue têm modos diferentes de perceber a vida, nos quais constroem suas narrativas como lhe convêm ou como podem. O canal visual para o Surdo é por onde entra todas as suas percepções e dali se constroi uma vida. Escolher atuar na educação dos estudantes surdos e no AEE pode ser visto como um conflito para aqueles que atuam com duas línguas nos espaços sociais, educacionais e familiar.

Sobre os objetivos específicos, um deles era investigar a percepção de docentes e outros profissionais envolvidos no processo de construção colaborativa do MD. Nesta investigação, a proposta foi a elaboração de um questionário que dialogasse com os sujeitos envolvidos durante todo o processo de formação docente. Cabe aqui ressaltar que a formação docente aconteceu em serviço também para os ILS considerados professores de Libras e que somente por uma questão de nomenclatura são chamados de instrutores de Libras, uma nomenclatura pela qual fiz a escolha de mencionar nesta pesquisa.

Ademais, destaca-se que os TILSP não atuam como professores, mas são profissionais muito importantes na educação bilíngue para estudantes surdos numa escola inclusiva, principalmente no ano de 2020, quando foram realizados os encontros. Os TILPS atuaram com muita competência e empenho na produção do MD bilíngue: Libras/Português, como uma das ações mais importantes no contexto de educação para surdos.

Na investigação através dos questionários, foi possível verificar a percepção

de cada um dos participantes em relação à elaboração do MD para o ensino de Libras no AEE. Os ILS, TILSP e professores bilingues são três protagonistas na educação de surdos que devem ser considerados e valorizados.

Conhecer as percepções dos sujeitos envolvidos na formação e na elaboração do MD foi possível através da descrição das respostas das professoras do AEE, ILS e TILSP. A descrição foi feita a partir de cada resposta dada. As análises, de acordo com o embasamento teórico da pesquisa, coadunam com as ideias de Quadros (2005) e Fernandes (2006) quanto ao pouco conhecimento dos professores no uso da Libras e aos aspectos metodológicos para o ensino do português e, conseqüentemente, apresentam dificuldades nas orientações aos professores da sala de aula regular, sendo o papel principal do professor do AEE, articular com a equipe pedagógica de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, presente na resposta: *"Aprendi junto com o estudante...Comecei o curso de libras e não sabia nada, muita dificuldade para ajudar aos professores com as atividades"* (P.5).

A consonância com Freire (1996) está explícita na resposta ao questionário da P.4, atribuindo aos encontros de formação o momento de trazer uma discussão sobre o trabalho de forma a não dissociar a teoria da prática, como vemos: *"Importante produto final, como mencionado, é fruto da junção entre teoria e prática. [...] Bem construtivo, uma vez que foi balizada a partir do repertório metodológico trabalhado no curso. Houve a integração entre teoria e prática"* (FREIRE, 1996).

Conforme visto na pesquisa de Freitas (2018), as professoras manifestaram interesse em participar da elaboração do material didático produzido para o ensino de português como L2 para surdos, além de um desejo de usá-lo por mais tempo. Isso foi possível reafirmar na experiência desta pesquisa de doutorado, como visto em *"Pensando na diversidade que as salas de recursos apresentam, o material didático para o ensino de Libras, só vem somar e ajudar na construção do conhecimento"* (P.1) e *"Foi um ganho muito grande"* (P.2).

Em conformidade às ideias de Kumaravadivelu (2001, 2003), são reafirmadas no relato da P.5: *"Excelente material e ainda nos sugere ampliar e criar outros"* (P.5)". Essa resposta reafirma um dos parâmetros da possibilidade, mostrada no capítulo 4 e confirmada aqui: a possibilidade do professor ser um questionador da sua prática e refletir sua prática, podendo, sim, ampliar e recriar outras atividades a partir do MD elaborado.

Por meio da análise e da descrição do ILS, percebe-se um olhar atento para o que é inclusivo, no sentido de se tornar parte: *“O processo de elaboração do material didático foi inclusivo, a partir disso trazer a base teórica de uma forma que seja mais absorvida pela comunidade surda”* (ILS 1).

Outra questão importante a mencionar é o profissional apto para o ensino de Libras, quanto ao conhecimento, ao interesse e à competência para tal. Isso garante uma melhoria na qualidade do ensino ao reconhecer Instrutores de Libras preparados e conhecedores de uma metodologia de ensino para o ensino da língua. Uma equipe coesa é notada por meio dos registros das respostas quanto à pergunta *“Como você avalia a participação dos sujeitos envolvidos (TILSP e ILS, professores AEE, consultoria e superintendente) na produção do material didático para o ensino de Libras?”*: *“Não tenho nada a reclamar, só a elogiar. Uma ótima equipe, todos muito bem preparados, houve uma grande troca de experiência em prol de um produto excelente”* (P.1).

O terceiro segmento de respostas dos profissionais a serem analisadas corresponde aos TILSP, profissionais responsáveis pela tradução e pela interpretação dos conteúdos em Libras/português e português/Libras. Isso se deve à competência tradutória desses profissionais que atuam na mediação da comunicação entre surdos e ouvintes. A sua atuação não ocorre geralmente nas salas de AEE, e sim nas salas de aulas da escola regular e em eventos. Os TILSP atuaram de forma muito competente e responsável na elaboração do MD em Libras, devido à experiência na área da tradução e da interpretação e à proximidade com os ILS na produção final do MD.

Quanto às respostas do questionário, também foi possível observar a percepção do TILSP em relação à sua participação na criação do MD para ensino de Libras. Ressalta-se que esse profissional teve a sua atuação após a produção das atividades feitas pelas professoras, e ela se deu a partir da leitura das atividades e das contribuições sobre as melhores escolhas linguísticas para produção de um MD bilíngue, produzido em português com a orientação de ser produzido também em Libras.

Assim como todo o processo de formação docente em serviço e a elaboração do MD, estão presentes os conceitos de particularidade, que envolve o conhecimento e a importância do contexto dos estudantes; a praticabilidade, que trata da relação dialética entre teoria e prática na qual ambas se informam e

retroalimentam; e a possibilidade, empoderando os participantes na reconstrução de sua identidade e conquista de uma vida digna e transformação social.

Traçar um perfil de indivíduo marcado por uma característica clássica que o conduzirá em todas as suas ações à reflexão para a conquista de crescente autonomia e colaboração é uma proposta da Pedagogia Pós-método, que, por si só, já se apregoa como uma alternativa revolucionária ao modelo até então vigente do método e, sendo assim, não envolve sujeitos passivos diante das ações de aprender nem de ensinar.

Para Kumaravadivelu (2001), o aprendiz no Pós-método é um aprendiz autônomo, definida a autonomia como o coração da Pedagogia Pós-método. A riqueza de informações disponíveis sobre estratégias de aprendizagem e estilos abre oportunidades para os estudantes monitorarem sua aprendizagem e maximizarem o seu potencial, havendo membros cooperativos numa sala de aula.

O professor ser autônomo, nesse contexto, implica um razoável grau de competência e autoconfiança em querer construir e implementar sua própria teoria a partir da prática, que seja responsiva às particularidades de seus contextos educacionais, e receptivos às possibilidades de suas condições sociopolíticas. Tal competência e confiança somente pode evoluir se os professores tiverem desejo e determinação, reconhecendo a necessidade de romper com o conceito de método. A formação realizada na RMEC e a elaboração do MD como parte dela evidenciam como as ideias da pedagogia pós-método podem ser úteis e necessárias a uma formação inclusiva e sustentável, como foi abordada nas atividades.

Pensar em sociedades sustentáveis é promover uma nova discussão a favor dos direitos humanos e da cidadania. Dar destaque ao assunto, propiciando reflexões e um realce à acessibilidade como um dos diferenciais para visibilidade e possibilidade concreta das pessoas com deficiência sendo protagonistas da sua própria condição de vida (BORGES, 2014).

[...] a acessibilidade como aspecto inerente ao desenvolvimento sustentável em todos os âmbitos, a ser aplicada em particular no campo da arquitetura e do urbanismo, no campo do transporte e da mobilidade urbana, no campo da cultura, no campo tecnológico em geral e nas tecnologias da informação e da comunicação (BORGES, 2014, p. 141).

Quanto à educação, Borges alerta para a necessidade de

Reconhecer o direito à educação baseado na igualdade de oportunidades e a não discriminação, assegurando que a educação primária seja acessível, gratuita e obrigatória e esteja ao alcance de todas as crianças com deficiência em igualdade com as demais, de maneira que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades para ter acesso a um sistema educativo inclusivo e de boa qualidade, e velando para que a educação fundamental e o ensino médio estejam disponíveis e sejam acessíveis para todos em geral, em particular para as crianças com deficiência de famílias carentes (BORGES, 2014, p. 141-142).

É um compromisso da sociedade e dos governos a implementação de políticas públicas que atendam aos estudantes nas suas diferenças e necessidades. Promover a educação para todos é dever do estado e direito do cidadão. Uma escola inclusiva, que atenda a todos os estudantes, depende de cada sujeito envolvido no sistema educacional e, portanto, não podemos estar alheios a essa situação. Secretarias de educação, escolas e famílias são as peças fundamentais para a melhoria na qualidade das relações dentro e fora dos muros da escola, eliminando barreiras atitudinais, comunicacionais, de conteúdos e arquitetônicas.

Entendemos que a pessoa com deficiência é um produto do meio. Então, se o meio é acessível, de certa forma tornamos essa condição de deficiência da pessoa menos focada nas dificuldades, pois, compreendemos que é no contexto e no cenário em que ela participa as relações são estabelecidas.

Os autores LANUTI e MANTOAN (2018) nos apresentam

A ideia de que os seres são únicos e em constante transformação põe em dúvida as bases em que o sistema educacional se apoia: a diversidade, as categorias fundadas em características estáticas e a possível verificação da aprendizagem (LANUTTI; MANTOAN, 2018, p. 122).

Nesse sentido, a escola deve ser reestruturada de modo que o processo de ensino seja planejado e desenvolvido a partir da imprevisibilidade das relações humanas, da capacidade de diferenciação do sujeito em relação a si mesmo, e não ao outro, da diferença de todos, e não de alguns. O meio social deverá ser responsável por promover a equidade de oportunidades, desenvolvendo-se na sustentabilidade ambiental, social e política, propiciando a participação e a inclusão de todos, não devendo ninguém ser excluído.

Como implicação dessa experiência, sugiro que os formadores devem reconhecer as vozes e as visões dos futuros professores, legitimando seus conhecimentos e experiências, e incorporá-los como parte importante do diálogo

entre formadores de professores e professores. Em tal empreendimento, a responsabilidade primária do formador de professores é oferecer oportunidades para a construção dialógica de sentido a partir da qual uma identidade ou voz pode surgir. A formação de professores não deve, portanto, ser concebida como uma experiência e interpretação de um método pedagógico predeterminado e prescrito.

Na perspectiva de Kumaravadivelu (2001), o papel do(a) professor(a) não se resume a selecionar conteúdo e escolher técnicas para aplicá-lo. Ele pode possibilitar que os aprendizes reflitam sobre seu papel na sociedade, como a linguagem está estruturada e sobre quais interesses ela serve, como feito nos trabalhos em equipe. Assim, o professor também se torna um pesquisador-orientador capaz de desenvolver uma abordagem própria. Já os formadores de professores devem sempre estar atentos a essas questões, já que estão formando profissionais capacitados para pesquisarem e levarem valor crítico e social aos seus estudantes. Foi o que houve na formação relatada e evidenciada por meio das respostas que avaliam a formação e a elaboração do MD.

Penso que a pesquisa poderá apontar alguns caminhos e reflexões sobre a educação dos estudantes surdos, a formação de profissionais para atuação na educação bilíngue - Libras/português, e a elaboração de material didático. Essa pesquisa apresentou ações sobre o ensino bilíngue aos estudantes surdos em um contexto de educação inclusiva. Atualmente, temos o movimento bilíngue em Minas Gerais, que luta pela escola bilíngue, devido às necessidades específicas dos estudantes surdos e o direito de ter a oportunidade de aprendizagem na L1 e na L2, tendo a Libras como língua de instrução.

Entretanto, destaco que, tendo a escola inclusiva a maioria dos estudantes como ouvintes, não há a possibilidade de ter a Libras como língua de instrução e que, portanto, estamos longe de atender à demanda específica desses estudantes. Diante disso, esta tese contribui ao promover reflexões ao longo dos capítulos sobre a Libras, o material didático proposto para esses estudantes no AEE, a multimodalidade e a formação docente. Todos esses assuntos possuem grande relevância no contexto educacional, sendo que a pesquisa recorre às citações de autores nos anos de 2005 e 2006, ou antes disso, e até mesmo a minha pesquisa de mestrado, concluída em 2018, comprova que, ao mesmo tempo que avançamos no assunto, estamos longe ainda de promover um ensino que valorize as diferenças e promova a equidade na educação.

As diferenças estão em todas as especificidades do indivíduo, seja na deficiência, no modelo social, na economia, na raça, no credo religioso e/ou na linguística, uma vez que esta pode estar vinculada a outras diferenças citadas. Somos seres únicos e diversos e, assim, devemos ser aceitos em relação à nossa totalidade e à singularidade.

Sobre a formação dos profissionais que atuam na educação bilíngue para estudantes surdos, Freitas (2018) considera que

Com base na minha experiência na formação de professores e conhecimento da realidade das escolas regulares quanto à inclusão do aluno surdo, até mesmo nas escolas especiais e nas observações nos dois contextos da pesquisa, vejo que ainda há muito que se fazer pelos professores, pois temos poucos cursos de formação docente para lidar com alunos surdos. Existe um fator determinante: o professor deverá ser bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) para garantir um melhor ensino para seu aluno, pois apenas a inserção do intérprete na sala de aula não é garantia de aprendizado para aluno surdo, visto que, nessa faixa etária a maioria dos alunos surdos não sabe a Libras, dificultando assim o processo de ensino da leitura e escrita do português. Não é apenas saber Libras ou comunicar, é compreender o ensino de leitura e escrita de uma língua oral para alunos que não possuem a via de comunicação oral-auditiva e sim espaço-visual (FREITAS, 2018, p. 106).

Com essa nova experiência de pesquisa, considero a formação para profissionais que atuam com os estudantes surdos, os ILS e TILSP, determinantes para o sucesso da educação bilíngue acontecer nas escolas inclusivas e bilíngues. Torna-se necessário revermos políticas públicas que efetivem de fato a educação bilíngue no âmbito municipal e estadual, contribuindo no diálogo e na formação dos profissionais em serviço. A produção de MD bilíngue para estudantes surdos tem grande valor, devido ao acesso desse estudante ao MD das disciplinas usado na escola.

Os anos de 2020 e 2021 correspondem ao período de oportunidade para refletirmos sobre o MD que o estudante recebe nas escolas, acompanhado por um TILSP ou ILS, mas que, na sua casa, em momentos de estudos, o MD se apresenta somente no português na modalidade escrita.

Essas são algumas questões que podem ser repensadas para a educação dos surdos nas escolas municipais e estaduais, sendo possível ampliar uma troca de experiências com outras Secretarias de Educação, como as do Rio de Janeiro, de São Paulo e de Santa Catarina, estados que já possuem pesquisas na área da surdez com ênfase na educação inclusiva e bilíngue.

Ratificando as ideias freirianas, a educação é libertadora e, assim, é capaz de derrubar muros e construir pontes, em um processo colaborativo do saber, valorizando a diversidade, parte da essência humana.

Espera-se que a análise e a discussão dos resultados desta pesquisa contribuam para outras pesquisas na formação em serviço dos profissionais que atuam na área da surdez no âmbito educacional. A interlocução de professores do AEE, da sala de aula e da Libras é imprescindível para avançarmos, a fim de eliminar as barreiras atitudinais e de acesso ao conteúdo.

Considera-se também que esta tese identifica e contribua para diminuir os obstáculos enfrentados pelos educadores de estudantes surdos quanto ao ensino, à acessibilidade comunicacional e ao ensino bilíngue, e, conseqüentemente, propõe uma intervenção pedagógica com base em uma metodologia adequada no processo de ensino e aprendizagem na educação dos surdos.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva de Aquino (org.). **Libras em estudo: ensino-aprendizagem**. São Paulo: FENEIS, 2012. (Série Pesquisas).
- ALMEIDA, W. G. (org.). **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente**. Ilhéus: Editus, 2015.
- ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília: MEC, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 4).
- ARANTES, Ana Caroline F. F. de S.; PIRES, Edna Misseno Pires. A importância da formação do professor bilíngue na educação do surdo. **Revista Eletrônica De Educação da Faculdade Araguaia**, v. 3, n. 3, p. 109-119. 2012. Disponível em: <https://sipe.uniaraguaia.edu.br/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/119/105>. Acesso em: 5 de mar. 2023.
- BARROS, Isabela do Rêgo *et al.* **Aquisição, desvios e práticas de linguagem**. Curitiba: Editora CRV, 2014.
- BASSO, Davania Maria de Souza; STROBEL, Karin Lilian; MASUTTI, Mara. **Metodologia de Ensino de Libras – L1**. Florianópolis: UFSC, 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (ed.). **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 47-51.
- BORGES, Jorge Amaro de Souza. **Sustentabilidade & Acessibilidade: educação ambiental, inclusão e direitos da pessoa com deficiência – práticas, aproximações teóricas, caminhos e perspectivas!**. Brasília: OAB Editora, 2014.
- BRASIL. **Decreto n.º 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 7 de ago. 2022.
- BRASIL. **Decreto n.º 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 7 de fev. 2021.
- BRASIL. **Lei n.º 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 5 de abr. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 de abr. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 10 de fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 de fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n.º 555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 10 de fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica 05 — MEC/SECADI/GAB**. Assunto: Publicação em formato digital acessível — Mecdaisy Interessado: Comitê de publicação. Brasília: SEESP/MEC, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9959-nota-tecnica-05-2011-secadi&Itemid=30192. Acesso em: 22 de jun. 2022.

BRASIL. **Portarias n.º 1.060 e n.º 91, de 30 de outubro de 2013**. Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias n.º 1.060/2013 e n.º 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue — Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/20282.pdf>. Acesso em: 10 de ago. 2022.

CALIXTO, Renato Messias Ferreira. **Análise documental das políticas linguísticas acerca da Língua de Sinais Brasileira na primeira década do século XXI: a inscrição do Ethos Coletivo Surdo nos dispositivos legais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - CEFET-MG, Belo Horizonte, 2013.

CAMPELLO, A.R.S. “Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos”. In: **Estudos Surdos II**. (Org). QUADROS, R.; PERLIN, G. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2008.

CASTRO, Fernanda Grazielle Aparecida Soares. O ensino de Libras para ouvintes

adultos ministrado por professores surdos. *In*: MIRANDA, Deise G; FREITAS, Luciana (org.). **Educação para surdos**: possibilidades e desafios. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019. p. 17-30. (Coleção Pensar a Educação).

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 3, 2016, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

CRUZ, Carina Rebello, QUADROS, R. M. **Língua de Sinais**: instrumento de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA JUNIOR, E. P. da. **O Embate em torno das políticas educacionais para surdos**: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf. Acesso em: 10 de fev. 2022.

DAVIES, S. Attributes for success. Attitudes and practices that facilitate the transition toward bilingualism the education of deaf children. *In*: AHLGREN, Inger; HYLTENSTAM, Kenneth. **Bilingualism in Deaf education**. Hamburg: Signum-Verl, 1994. p.103-122.

FAMULARO, R. Intervención Del intérprete de lengua de señas/lengua orem en el contrato pedagógico de la integración. *In*: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FELIPE, Tanya A. Bilinguismo e Surdez. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 101-112, jul./dez. 1989. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639105/6701>. Acesso em: 22 de jun. 2022.

FELIPE, Tanya A.; MONTEIRO, Myrna S. **Libras em contexto**: curso básico. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <https://www.docsity.com/pt/libras-em-contexto-livro-do-estudante-tanya-felipe/4868830/>. Acesso em: 22 de jun. 2022.

FELIPE, Tanya A. O discurso verbo-visual na língua brasileira de sinais. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 67-89, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/MJ378DGggYhnmTfCFzh6VRy/?format=pdf>. Acesso em: 22 de jun. 2022.

FERNANDES, F. M. B. Considerações Metodológicas sobre a Técnica da Observação Participante. *In*: MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F (org.). **Caminhos para análise das políticas de saúde**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2015. p. 487-503. (Série Interlocuções).

FERNANDES, E. Parecer solicitado pela Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo sobre a Língua de Sinais usada nos Centros Urbanos do Brasil. **Revista Integração**, Brasília, ano 5, n. 13, p. 18-21, 1994.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro, RJ: Agir, 1990.

FERNANDES, Suely. Letramentos na educação bilíngue para surdos. *In*: BERBERIAN, Ana Paula; ANGELIS, Cristiane C. Mori-de.; MASSI, Gisele. **Letramento Referenciais em saúde e educação**. São Paulo: Plexus, 2006.

FERNANDES, Suely; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, 2014, p. 51-69. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 de abr. 2023.

FERREIRA-BRITO, L. Similarities and Differences in Two Brazilian Sign Language. **Sign Language Studies**, Washington, D.C, n. 42, p. 45-56, 1984. Disponível em: <https://gupress.gallaudet.edu/SLS.html>. Acesso em: 22 de jun. 2022.

FERREIRA-BRITO, L. **Integração Social & Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luciana Aparecida Guimarães de. **A multimodalidade no ensino de língua portuguesa para estudantes surdos nos anos iniciais**: uma proposta de material didático. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos das Linguagens) – CEFET-MG, Belo Horizonte, 2018.

FREITAS, Luciana Aparecida Guimarães. Ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais para alunos surdos: um leitor em formação. *In*: Seminário Internacional de Diferenças e Educação: Temáticas Atuais e Novas Perspectivas, 1, 2013, Juiz de Fora. **Anais [...]**. Juiz de Fora: UFJF, 2013. p. 123-132.

FREITAS, Luciana Aparecida Guimarães; MIRANDA, Dayse Garcia. O livro didático digital na educação dos surdos: uma releitura sobre atividade proposta no livro de português, 1ª série do Projeto Pitangüá. *In*: Semana de Eventos FALE, 12, 2015. **Anais [...]**. Belo Horizonte: FALE UFMG, 2015. p. 63-75.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

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

GESSER, Audrei. **"Um olho no professor surdo e outro na cane" a**: ouvintes aprendendo a língua de sinais. 2006. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KARNOPP, L. B. Aquisição da linguagem por crianças surdas – investigações sobre o léxico. **Revista Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 2, n. 1, p. 75-88, jan./jun. 2004. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6485/3621>. Acesso em: 22 de jun. 2022.

KARNOPP, Lodenir; HESSEL Carolina. **Metodologia da Literatura Surda**. Florianópolis: UFSC, 2009.

KRESS, Gunther. Multimodality: challenges to thinking about language. **TESOL Quarterly**, v. 34, n. 2, p. 337-340, jun. 2000. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3587959>. Acesso em: 7 de ago. 2022.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication**. London: Bloomsbury Academic, 2001. Disponível em: <https://www.amazon.com/Multimodal-Discourse-Hodder-Arnold-Publication/dp/0340608773>. Acesso em: 7 ago. 2022.

KRESS, Gunther. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. New York, London: Routledge, 2010.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, Virginia, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3587197>. Acesso em: 7 ago. 2022.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, Virginia, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5767449/mod_resource/content/1/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf. Acesso em: 15 de jul. 2022.

LACERDA, C.B.F. de; MANTELATTO, S.A.C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (org.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo: Summus, 2000. p. 21-41. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Fonoaudiologia-Abordagem-Lacerda-Cristina-B-f/dp/8585689536>. Acesso em: 20 jul. 2022.

LACERDA, C.B.F. de; CAPORALI, Sueli Aparecida; LODI, Ana CLaudia. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 53-63, 2004. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=23&idart=245>. Acesso em: 5 de jan. 2023.

LANUTI, João E. de O.; MANTOAN, Maria T. E. Ressignificar o ensino e a aprendizagem a partir da filosofia da diferença. **Polyphônia, Revista de Educação Inclusiva**, v. 2, n. 1, p. 119-129, jan. 2018. Disponível em: <https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/24>. Acesso em: 25 de jul. 2022.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Aprendendo a ler “com os olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 175-195, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1606>. Acesso em: 15 de jul. 2022.

LEFFA, Vilson. Como produzir materiais didáticos para o ensino de línguas. *In*: LEFFA, V. (org.). **Produção de Materiais de Ensino: teoria e prática**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2007.

LEITE, T. A. **O Ensino de segunda língua com foco no professor**: História oral de professores surdos de língua de sinais brasileira. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - USP. 2004. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-22082006-102110/pt-br.php>. Acesso em: 3 de abr. 2023.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia de Feitosa. (org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MARUYAMA, Gabriela Alencar, CARNEIRO, Monica Fontenelle. Estratégias de ensino de língua inglesa para crianças: uma educação bilíngue. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LETRAS (CONIL), n. 1, ago. 2017, Bacabal. **Anais [...]**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2017. p. 23-25.

MELLO, Heloísa. A. B. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/818/708>. Acesso em: 20 de abr. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Minas Interagindo em Libras - Livro do Aluno**. Belo Horizonte: Snap Design Ltda, 2013.

MINAS GERAIS. **Lei 11.359/2022, de 10 de maio de 2022**. Institui diretrizes para a criação de escolas bilíngues em Língua Brasileira de Sinais - Libras - e língua portuguesa na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME-BH. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 2022. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2022/1136/11359/lei-ordinaria-n-11359-2022-institui-diretrizes-para-a-criacao-de-escolas-bilingues-em-lingua-brasileira-de-sinais-libras-e-lingua-portuguesa-na-rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte-rme-bh>. Acesso em: 22 de maio 2022.

MINAS GERAIS. **Lei 11.463/2023, de 22 de março de 2023**. Reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais no Município. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 2023. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2023/1147/11463/lei-ordinaria-n-11463-2023-reconhece-oficialmente-a-lingua-brasileira-de-sinais-no-municipio>. Acesso em: 6 de mar. 2023.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1999.

MIRANDA. Dayse Garcia. Letramento Visual: Caminho Para A Criança Surda Chegar À Escrita. **Anais do VII Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita: Leitura e Escrita como Prática Social**, UFMG, 2019. ISBN 978-85-8007-135-1

MIRANDA, Dayse Garcia. **A multimodalidade no ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos**: análise do uso do livro didático adaptado em libras. 2019. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – CEFET-MG, Belo Horizonte, 2019.

MIRANDA, Dayse Garcia; SILVA, Renato Caixeta da; FREITAS, Luciana Aparecida Guimarães de. O uso do texto literário no ensino bilíngue e Multimodal de português para crianças surdas – Reflexões sobre a produção de um material didático. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, Rio Branco, v. 7, n. 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/2892>. Acesso em: 20 de mar. 2022.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Sônia Marta. Currículo na Educação dos surdos: há um padrão?. *In*: MIRANDA, Dayse G; FREITAS, Luciana (org.) **Educação para surdos: possibilidades e desafios**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019. p. 17-30. (Coleção Pensar a Educação).

OLIVEIRA, José Clovis Pereira de *et al.* O questionário, o formulário e a entrevista como Instrumentos de coleta de dados: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em ciências humanas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 3, 2016, Natal. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2016.

O QUE É PÓS-MÉTODO. Vilson Jose Leffa. Rio Grande do Sul: ELA: Epifanias em Linguística Aplicada, 22 abr. 2022. 1 vídeo (9 min). Disponível em: <https://youtu.be/Y9i6KKJ9z5A>. Acesso em: 22 de nov. 2022.

PAIVA, Francis Arthuso. Práticas de letramento e produção de sentido de layouts na multimodalidade. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 98-127, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/81241>. Acesso em: 10 de jan. 2023.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (org.). **Leitura, escrita e surdez**. 2. ed. São Paulo: FDE, 2009.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em revista**, Curitiba, n. 2, p. 143-157, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sXkGQKsnKbhgRBsPD4mvSjy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 de fev. 2022.

PERLIN, G. T. **História dos Surdos**. Florianópolis: UFSC, 2002.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINHEIRO, Rodrigo Carlos. **Contribuições do Programa Etnomatemática para o desenvolvimento da Educação Financeira de alunos Surdos que se comunicam em Libras**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2017.

QUADROS, R. M. De; HEBERLE, V. Curso de letras/licenciatura com habilitação em língua brasileira de sinais: inclusão nas universidades públicas brasileiras. *In*: **Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEED, 2006. p. 87-92.

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

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

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

QUADROS, R.M. **O tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

QUADROS, R.M. O 'bi' em bilinguismo na educação dos surdos. *In*: FERNANDES, E (org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. p. 26-36.

QUADROS, R. M. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: Espaço de Negociações. **Cadernos Cedes**, v. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/T55NhKLDWBBWnZvNCTJ5Qqk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de mar. 2023.

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1246>. Acesso em: 7 fev. 2022.

RAMOS, Karin Adriane Henschel Pobbe; CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de. Considerações teórico-metodológicas sobre o processo de elaboração de materiais didáticos na formação de professores de línguas. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, v. 51, n. 1, p. 326-340, abr. 2022. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/3265>. Acesso em: 20 de mar. 2023.

ROCHA, Solange Maria. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A escola comum inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 1).

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

SÁNCHEZ, Carlos. **Os surdos, a alfabetização e a leitura: sugestões para a desmitificação do tema**. Paraná: SEE/Mimeo, 2002.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi *et al.* **Tecnologias Digitais Acessíveis**. Porto Alegre: JSM Comunicação Ltda, 2010.

SANTOS, Záira Bomfate dos; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira. Da semiótica social à Multimodalidade: A orquestração de significados. **Cadernos de Semiótica Aplicada**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 295-324, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/7243>. Acesso em: 5 de mar. 2022.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/TwJbgsR75ttGMwYnjJ4mc9B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de abr. 2023.

SILVA, Alessandra Gomes; FRANCA, Vanderléa de Oliveira. Literatura, Intermidialidade e Surdez: um olhar para os materiais didáticos em Libras. **Revista Trem de Letras**, Alfenas, v. 7, n. 2, p. 1-21, 2020. Disponível em:

[https://publicacoes.unifal-](https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/666/1004)

[mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/666/1004](https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/666/1004). Acesso em: 10 de abr. 2023.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. Ed. ver. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Ivani Rodrigues. **As representações do surdo na escola e na família: entre a (in) visibilização da diferença e da deficiência**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SILVA, Renato Caixeta. Contribuições da visão sociosemiótica: da linguagem e da multimodalidade como apoio à educação linguística de surdos. *In*: MIRANDA, Dayse G; FREITAS, Luciana (org.). **Educação para surdos: possibilidades e desafios**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2019. p. 61-74. (Coleção Pensar a Educação).

SILVA, Renato Caixeta da. **Livro didático de inglês: que livro é este?** Discursos de produtores e usuários. Curitiba: Appris, 2016.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Pesquisa científica. *In*: GEHRHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. **Revista Contingentia**, v. 1, n. 1, p. 1-10, nov. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/3837/2144>. Acesso em: 6 de nov. 2022.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

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

SOUZA, Rômulo Francisco de. Dimensão crítica e design de material didático no contexto dos Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo: o caso do inglês. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 17, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/9201/20952>. Acesso em: 20 de abr. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

TEIXEIRA, Vanessa Gomes. **Encontros e desencontros: reflexões sobre a prática pedagógica no ensino de Português como L2 para surdos à luz da Teoria dos Sistemas Complexos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFRJ, 2015.

TOMLINSON, B. Materials development. *In*: CARTER, R.; NUNAN, D. (ed.). **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 66-71.

TOMLINSON, B. Achieving a match between SLA theory and materials development. *In*: TOMLINSON, B. (org.). **SLA Research and materials development for language learning**. New York: Routledge, 2016. p. 3-22.

WEBER, O. J. **Ética, educação e trabalho**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

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

Projeto CAAE: 47011321.8.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 21 de dezembro de 2021.

Prezado(a),

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada: Abordando o material didático na formação docente para educação linguística de surdos com base na pedagogia pós-método. Este convite se deve ao fato de você ser participante da formação docente realizada em 2020 abordando a elaboração de material didático para o ensino de Libras. A pesquisadora responsável pela pesquisa é Luciana Aparecida Guimarães de Freitas, RG M-5.696.562, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) orientada pelo professor doutor Renato Caixeta da Silva.

A pesquisa refere-se a investigar a percepção de docentes e outros profissionais envolvidos no processo de construção colaborativa de um material didático elaborado para o Atendimento Educacional Especializado e a formação continuada de professores no ensino de Libras. Considero desenvolver uma pesquisa de doutorado *sobre o material didático na formação docente para educação linguística de surdos com base na pedagogia pós-método*, um tema atual, complexo e relevante. Ressalto o momento atípico na sociedade em que estamos vivenciando: a pandemia. A doença COVID 19 trouxe a todos nós um momento de reflexão, principalmente no contexto educacional e foi a partir desse acontecimento que propusemos um novo olhar para as práticas pedagógicas em relação aos materiais enviados no formato digital, tendo em vista o isolamento e o fechamento das escolas impossibilitando o acesso presencial. Este trabalho poderá ter implicações e contribuições para as escolas e estudantes, pós-pandemia, com o uso de materiais didáticos em ambientes virtuais. As diferentes plataformas de acesso e o baixo custo serão valorizados, e devemos agregar mais o ambiente virtual ao ensino e aprendizagem para todos os estudantes, e principalmente o estudante surdo que se beneficia em muito com os materiais com mais possibilidade de recursos semióticos visuais.

O foco desta pesquisa são os participantes que atuaram na elaboração do material didático para o ensino de Libras para estudantes surdos e professores, maiores de 18 anos e brasileiros.

1. Como você poderá participar da pesquisa?

Sua contribuição será responder a um questionário em meio virtual com base na sua experiência como participante na criação, ocorrida no momento de formação docente, do material para ensino de Libras para estudantes surdos.

2. Riscos da pesquisa

Esta pesquisa é classificada como de risco moderado, que pode se manifestar em alterações psicológicas, intelectuais ou emocionais, tais como: a) cansaço ao responder às perguntas no meio virtual;

b) quebra involuntária de sigilo; c) quebra involuntária de anonimato; d) alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre satisfação profissional. Para mitigar esses riscos, caso ocorra algum tipo de desconforto ao entrevistado, o preenchimento do formulário poderá ser interrompido a qualquer momento. Contra a perda do sigilo e para manter o anonimato, a pesquisadora se compromete a limitar o uso dos dados coletados com o fim específico de desenvolvimento da pesquisa em questão, além de resguardá-los de acordo com a legislação brasileira, resoluções 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde.

3. Benefícios

Ao participar da pesquisa, você contribuirá para o eventual empoderamento da categoria de profissionais da educação que atuam diretamente ou indiretamente com estudantes surdos. De forma indireta, a sociedade poderá se beneficiar com o avanço do conhecimento sobre o tema, uma vez que esta pesquisa poderá lançar luz sobre eventuais problemas no uso do material digital devido ao uso da tecnologia.

4. Direitos

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador(a) de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466/12 (e, em especial, seu item IV.3) e 510/16, do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo; o(a) pesquisador(a) deverá "manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado à sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao(a) pesquisador(a) responsável;
- O acesso online à via original deste Termo, o qual recomendamos que você salve em seus arquivos;
- Acesso ao conteúdo do questionário antes de respondê-lo, para que possa tomar

decisão em participar da pesquisa;

- O participante poderá não responder qualquer questão do questionário, sem necessidade de explicação e justificativa;
- O acesso aos resultados da pesquisa. A pesquisadora compromete-se a, de acordo com as práticas éticas, tornar públicos os resultados da pesquisa por meio de publicações em revistas científicas, relacionadas à área estudada, ou apresentá-los em reuniões científicas, congressos, jornadas etc.
- Sigilo e confidencialidade: a pesquisadora assegura que todos os dados coletados serão de uso específico para o desenvolvimento da pesquisa em questão. A pesquisadora assegura que o caráter anônimo e a confidencialidade dos participantes serão mantidos em estrita confidencialidade e que suas identidades, assim como qualquer outra forma de identificação, serão protegidas e resguardadas. Os instrumentos de pesquisa ou qualquer documento que venha ser necessário, contendo dados dos participantes, não serão identificados pelo nome, mas por um código.
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa, inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao(a) pesquisador(a) responsável;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- A pesquisa emprega o questionário on-line, portanto, recorre ao ambiente virtual para a coleta de dados. O instrumento de pesquisa utiliza a plataforma Google Forms, da empresa Google. A plataforma e a empresa têm uma boa reputação, mas o(a) pesquisador(a) responsável não tem controle de como a empresa Google utiliza os dados que colhe dos participantes que respondem ao questionário. A política de privacidade da empresa está disponível em <https://www.google.com/intl/pt-BR/policies/privacy/archive/20141219/>. Se você não se sentir seguro quanto às garantias da empresa Google quanto à proteção da sua privacidade, você deve cessar a sua participação, sem nenhum prejuízo. Caso concorde em participar, será considerado anuência quando acessar o questionário no ambiente virtual para respondê-lo.

Como medidas complementares decorrentes da utilização de ambiente virtual para coleta de dados, o(a) pesquisador(a) responsável assegura que:

- O TCLE depositado no Comitê de Ética tem a mesma formatação utilizada para visualização dos participantes da pesquisa.
- Não são utilizadas listas ou outro meio que permitam a identificação e/ou a visualização de seus dados pelos demais convidados ou por outras pessoas.
- O TCLE é apresentado anteriormente ao acesso às questões, mas contendo uma descrição do seu conteúdo que lhe permita avaliar e dar, ou não, o seu consentimento para participação na pesquisa.
- Você tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa.
- Você tem o direito de se retirar da pesquisa, bem como retirar seu consentimento para a utilização de seus dados a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Para isso, basta declarar a retirada do consentimento através do e-mail lucianna.freitas@gmail.com. Nesse caso, o(a) pesquisador(a) responsável afiança

que dará a ciência do seu interesse de retirar o consentimento de utilização de seus dados em resposta ao e-mail.

- O(A) pesquisador(a) responsável fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico pessoal assim que a coleta de dados for finalizada; e apagará todo e qualquer registro do instrumento do questionário e suas respostas na GOOGLE FORMS.

Caso você aceite participar, é muito importante que guarde em seus arquivos uma cópia deste TCLE. Se for de seu interesse, o TCLE poderá ser obtido também na sua forma física, bastando uma simples solicitação através do endereço de [e-mail lucianna.freitas@gmail.com](mailto:lucianna.freitas@gmail.com). Nesse caso, se perder a sua via física, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao(à) pesquisador(a) responsável.

5. Dúvidas e contatos

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao(à) pesquisador(a), por e-mail: lucianna.freitas@gmail.com, telefone (31) 9350-3046, pessoalmente ou via postal para Rua Jornalista Tarcísio Henriques, 105/604 – Castelo, BH/MG – 31.330-292.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: <http://www.cep.cefetmg.br> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, nº 5855 – Campus Gameleira; E-mail: cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras das 12h às 16h e às quintas-feiras das 12h às 16h.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que escolha a opção aceitar ao final deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO.

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20__

Se desejar receber os resultados da pesquisa e/ou o TCLE físico, assinale abaixo a sua opção e indique seu e-mail ou, se preferir, seu endereço postal, no espaço a seguir: _____

_____.

☐ RESULTADO DA PESQUISA

☐ TCLE IMPRESSO E RUBRICADO.